

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян

**РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Екатеринбург 2019

УДК 37.036.5:371.398
ББК Ч420.058.7
К92

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 23 от 25.04.2019)

Рецензенты:

Е. Ф. Командышко, доктор пед. наук, доцент, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологи Российской академии образования», главный научный сотрудник лаборатории интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова (г. Москва)

А. Ж. Овчинникова, доктор пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», профессор кафедры дошкольного и начального образования (г. Липецк)

Н. В. Бутенко, доктор пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования (г. Челябинск)

Куприна, Н. Г.

К92 Реализация воспитательного потенциала искусства в условиях дополнительного художественного образования [Электронный ресурс] : монография / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1158-8

Монографическое исследование раскрывает концептуальные положения реализации воспитательного потенциала искусства на основе развития у обучающихся эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений. В первой главе обосновываются методологические подходы и принципы организации процесса эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства младшими школьниками. Во второй главе представлена авторская методика и особенности ее внедрения в практику дополнительного художественного образования.

Монография адресована педагогам дополнительного художественного образования, студентам педагогического вуза, учителям предметной области «Искусство».

УДК 37.036.5:371.398
ББК Ч420.058.7

ISBN 978-5-7186-1158-8

© Куприна Н. Г., Оганесян Э. Д., 2019
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Реализация воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников: теоретические аспекты.....	13
§ 1.1. Эмоционально-ценностное восприятие произведений искусства как предмет психолого-педагогического исследования....	13
§ 1.2. Диалог как основа педагогического процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства у младших школьников.....	23
§ 1.3. Методологические подходы к реализации воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.....	34
Глава 2. Особенности внедрения методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в практику дополнительного образования.....	51
§ 2.1. Диагностический инструментальный мониторинг развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников.....	51
§ 2.2. Содержание и особенности методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.....	69
§ 2.3. Педагогическая эффективность внедрения методики в практику дополнительного образования.....	91
Заключение.....	116
Библиографический список.....	119
Приложение.....	142

ВВЕДЕНИЕ

Одним из актуальных и востребованных направлений современной российской образовательной политики является реализация воспитательного потенциала искусства – привлечение художественно-образного способа освоения действительности к становлению ценностных основ формирующейся личности. В программных документах, определяющих стратегические направления современного образования («Концепция развития образования в сфере искусства и культуры в Российской Федерации», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.», «Концепция художественного образования РФ на период до 2025 г.» и др.), искусству как специфическому «человековедению» отводится значимая роль в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Актуальность данной проблемы подчеркивается и в «Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации на период до 2025 года», где детским арт-студиям, кружкам художественного творчества, эстетическим отделениям детских школ искусств отведена роль «мотивирующего жизненного пространства» в самоактуализации личности, ее способности эмоционально-ценностного видения окружающего мира и самостоятельного выбора пути культурного развития. В «Концепции» подчеркивается преимущество программ дополнительного образования, связанное с отсутствием механизма нормативной регламентации, что позволяет создавать их вариативность и обновляемость.

Однако на практике проблема реализации воспитательного потенциала искусства находится на периферии внимания педагогов дополнительного образования. В качестве приоритетных выступают задачи организации досуга детей, их творческого взаимодействия, подготовки к различным мероприятиям и конкурсам детского творчества.

Особую значимость данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте. В работах С. П. Баранова, Н. И. Киященко, Е. Ф. Командышко, А. Ж. Овчинниковой, Т. И. Петраковой, Н. П. Шишлянниковой, А. Ф. Яфальян

отмечается особая восприимчивость детей 8-ми – 9-тилетнего возраста к художественным и общекультурным образцам, нормам, эталонам поведения, потребность в переживании эстетических чувств для формирования ценностных ориентиров. Эта особенность обосновывается в психолого-педагогических работах (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.), исследующих процессы интеграции в развитии эмоциональной, когнитивной и волевой сфер личности ребенка в этом возрасте.

Вместе с тем, анализ педагогической практики показывает, что в этических беседах или тематических мероприятиях, связанных с нравственной проблематикой, художественные образы, как правило, используются в качестве наглядного материала для создания эмоционального фона, наглядно-образного закрепления полученной детьми информации. В результате процесс реализации воспитательного потенциала искусства на занятиях приобретает формальный или излишне прямолинейный характер. Ситуация усугубляется тем, что классические произведения изобразительного искусства проигрывают изделиям массовой продукции по своей яркости, красочности, визуальной броскости, что делает их менее привлекательными для современных детей и эмоционально неубедительными в качестве образцов для подражания. Необходима разработка методических подходов, позволяющих задействовать глубинные механизмы восприятия художественных произведений, связанные с сопереживанием, эмоциональной и личностной вовлеченностью современных школьников в художественные образы – носители нравственных ценностей.

В русле обозначенных тенденций закономерными представляются положения современных Федеральных государственных образовательных стандартов начального образования, где в качестве требования к образовательным результатам освоения дисциплин предметной области «Искусство» выступает развитие у обучающихся способности к эмоционально-ценностному восприятию художественных произведений.

Эмоционально-ценностная природа искусства, его возможности в транс-

ляции личности нравственных идей и смыслов через художественно-образное воздействие исследована и проанализирована в работах философов и искусствоведов (Б. В. Асафьев, А. Банфи, М. М. Бахтин, Ю. Б. Борев, Л. А. Закс, В. П. Иванов, А. Ф. Лосев, Е. В. Назайкинский и др.). Исследователями в сфере философии культуры и искусства подчеркивается нелинейность процесса становления в сознании личности «образа мира, обретшего в отношении «я» внутренний смысл» (А. Банфи), диалогическая природа восприятия художественного произведения (М. М. Бахтин).

Вопросы освоения ценностного содержания искусства раскрываются исследователями в контексте проблемы художественного восприятия – как один из аспектов этого многофакторного процесса. Так, психолого-педагогические особенности художественного восприятия детей исследованы в работах С. Г. Афанасьева, Р. Арнхейма, А. В. Бакушинского, М. В. Батюта, Б. Мейлаха, Б. Л. Яворского, П. М. Якобсона. Методическим подходам к развитию художественного восприятия младших школьников посвящены исследования В. А. Гуружапова, Е. П. Кабковой, Ю. Ф. Катхановой, М. А. Козловской, Г. Н. Кудиной, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского, З. Н. Новлянской, Е. М. Торшиловой и др. Идеи и практический опыт развития художественного восприятия у школьников в условиях дополнительного образования, в частности, музейной педагогики, представлены в работах Н. Л. Кульчинской, М. Н. Мацкевич, Л. П. Михеевой, О. Л. Некрасовой-Каратеевой, Л. В. Пантелеевой, Ю. Н. Протопопова, Л. Г. Савенковой, И. Б. Сенновской.

В последние годы появились работы, исследующие возможности арт-студии как особой формы организации досуговой деятельности детей, сочетающей сохранение традиций и внедрение современных видов деятельности (Н. Л. Буйлова, Б. А. Дейч, Н. В. Кленова, В. Л. Кокоренко, Б. П. Куприянов). Арт-студия представляет собой творческий коллектив, объединенный стержневым доминирующим направлением творческой деятельности и эмоциональным характером межличностных отношений. Как правило, организатором арт-студии выступает творческая личность (художник, педагог-экспериментатор),

что изначально предполагает ориентацию на интерактивные методы обучения, поиск перспективных образовательных технологий (данный аспект рассмотрен в работах Е. М. Акишиной, Е. П. Олесиной, О. И. Радомской на основе обобщения зарубежного и отечественного опыта). При этом арт-студия как объединение на основе личных симпатий педагога, детей и родителей обладает большими воспитательными возможностями в формировании доверительных отношений участников арт-процесса, освоения ими нравственных ценностей в общении с искусством. Однако данный аспект представлен, в основном, в исследованиях, обобщающих опыт студий арт-терапии по гармонизации эмоциональной сферы детей и подростков (А. И. Копытин, Л. Д. Лебедева, В. А. Тургель).

Анализ научных изысканий и реальной педагогической практики в сфере дополнительного образования показал, что на сегодняшний день недостаточно исследований, рассматривающих проблему развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства как «самостоятельный предмет обучения, изучения и диагностирования» (А. А. Мелик-Пашаев) в контексте решения задачи реализации воспитательного потенциала искусства в практике дополнительного художественного образования.

Сказанное дает основания к выделению **противоречий** между:

- ▲ возрастающей потребностью в реализации воспитательного потенциала искусства на основе развития у обучающихся эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений и недостаточной готовностью образовательных организаций системы дополнительного художественного образования к целенаправленной деятельности в данном направлении;

- ▲ теоретической разработанностью в сфере философии, искусствоведения, психологии и педагогики искусства положений о эмоционально-ценностном восприятии произведений искусства как важнейшей, сущностной характеристики процесса художественного восприятия и недостатком специальных исследований этой проблемы в педагогике художественного образования;

- ▲ значимостью развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства в младшем школьном возрасте и недо-

статочностью методического обеспечения данного процесса в практике дополнительного художественного образования.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**, состоящую в теоретическом обосновании и осмыслении эффективных путей реализации воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников в условиях арт-студии.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и реализовать на практике методику развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.

Объект исследования – процесс развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Предмет исследования – методика развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: положения философии, эстетики, искусствоведения, культурологии об искусстве как культуросозидательной и ценностноформирующей системе (Б. В. Асафьев, А. Банфи, Ю. Б. Борев, Л. А. Закс, В. П. Иванов, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский и др.), концептуальные идеи о диалогическом характере художественного восприятия (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, А. К. Шевченко), о значимости для растущей личности эмоционального проживания ситуаций, отношений, нравственных чувств для формирования индивидуальной системы нравственных ценностей (Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова, Н. А. Щуркова), положения аксиологического (Е. В. Бондаревская, А. В. Кирьякова, Н. Д. Никандров, Н. Л. Худякова), деятельностного (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), полихудожественного (Е. П. Кабкова, Л. Г. Савенкова, Н. Г. Тагильцева, Ю. У. Фохт-Бабушкин, Б. П. Юсов) методологических подходов к развитию личности, идеи воспитательного значения

художественно-творческой деятельности (А. В. Бакушинский, Д. Б. Богоявленская, А. А. Мелик-Пашаев, Б. Н. Неменский и др.).

Методы исследования:

- *теоретические* – изучение и анализ нормативных документов в области художественного образования, анализ культурологической, искусствоведческой, психолого-педагогической, методической литературы по исследуемой проблеме, обобщение педагогического опыта, сравнение, систематизация, проектирование методики, прогнозирование результатов исследования;
- *экспериментальные* – педагогическое наблюдение, разработка творческих заданий, анализ результатов художественно-творческой деятельности детей младшего школьного возраста, беседа с учащимися, анализ результатов опытно-поисковой работы, статистическая обработка и интерпретация данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе многолетней педагогической работы в студии творческого развития детей «София Арт», а также при реализации методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников на базе учреждения дополнительного образования г. Екатеринбурга «Арт-студия Натальи Письмак». Процесс и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры теории и методики воспитания культуры творчества ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», на научно-практических конференциях разного уровня: международных (Екатеринбург: 2014, 2016), всероссийских (Екатеринбург: 2015, 2017, 2018), межрегиональных (Екатеринбург, 2012, 2016, 2017).

Научная новизна исследования:

1. Определено, что обучение младших школьников эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного искусства способствует их художественному развитию в любых видах искусства, так как формирует способность к переживанию, оценке и интерпретации содержания произведения искусства на основе внутреннего диалога личностных и художественных смыслов.

2. Разработана методика поэтапного развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии, реализующая идею внутреннего диалога личностных и художественных смыслов, предметно выраженного в различных формах художественно-творческой деятельности детей. На *эмоционально-оценочном этапе* при отражении сюжетов картин в собственной практической деятельности происходит диалог с художественным образом на уровне эмоциональных, сенсорных, бытовых ассоциаций (методы актуализации личностного опыта обучающихся при восприятии художественного произведения). На *аналитическом этапе* осуществляется практическое освоение детьми смыслового содержания художественных структур в полихудожественной деятельности, организованной как участие в диалоге искусств (методы ассоциативного сопоставления средств художественной выразительности в материале разных видов искусства). На *сотворческом этапе* в практической деятельности детей происходит осмысление их собственных переживаний в диалоге с художественными образами на уровне идеи произведения (методы интерпретации содержания художественных образов в художественно-творческом самовыражении).

3. Определены возможности арт-студии, необходимые для эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников: отсутствие жестких стандартов, что позволяет экспериментировать с художественным материалом, вводить темы, интересные для посещающих занятия детей, расширять временные рамки занятий (от 1,5 до 3-х часов) для выполнения творческих заданий, которыми дети оказываются особенно увлечены; более широкое, чем в общеобразовательной школе, обращение к педагогической импровизации в построении занятий, создание проблемных ситуаций, вовлечение детей в полихудожественную деятельность; возможность варьирования форм занятий в соответствии с избранной тематикой (занятия в музее изобразительного искусства, посещение выставочных галерей города, виртуальные путешествия в музеи мира с помощью мультимедиа, пленэры, экскурсии, занятия-инсценировки и ролевые игры, конкурсы, выставки творческих работ и пр.)

Теоретическая значимость.

1. Систематизированы уровни диалога личностных и художественных смыслов в процессе восприятия произведения искусства применительно к младшему школьному возрасту: *стихийно-эмоциональный*, связанный с сопереживанием, соотнесением сюжета произведения с собственным жизненным опытом ребенка, *художественно-ассоциативный*, характеризующийся пониманием содержательности художественных структур, способности к «раскодированию» обобщенных в них смыслов в опоре на имеющийся художественно-эстетический опыт, *созидательный*, раскрывающийся при интерпретации художественных смыслов в творческом самовыражении.

2. Обосновано, что педагогический процесс развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников осуществляется на основе последовательного вовлечения их в диалог личностных и художественных смыслов, предметное выражение которого в самостоятельной художественно-творческой деятельности детей обуславливает содержательное единство его разных уровней.

3. Доказана целесообразность построения образовательного процесса на основе взаимосвязи подходов: *деятельностного*, позволяющего воспроизвести в педагогической работе процессы внутреннего диалога с миром художественного произведения через вовлечение детей в художественно-практическую деятельность, *полихудожественного*, открывающего возможности «перевода» ценностного содержания с языка одного искусства на другой при создании обучающимися художественно-творческих продуктов, *аксиологического*, обеспечивающего стратегию обращения к искусству как важнейшему способу становления ценностных ориентиров для растущей личности и определяющего отбор произведений искусства в качестве носителей и выразителей нравственных ценностей и смыслов.

Практическая значимость исследования:

1. Разработаны творческие задания для обучающихся 8-ми – 9-ти лет, позволяющие вовлечь детей в сопереживание художественным образам – выра-

зителям нравственных ценностей, активизировать личностный опыт обучающихся при осмыслении содержания произведения.

2. В соответствии с тематикой занятий подобраны произведения искусства, побуждающие детей к рефлексии над актуальными для данного возраста нравственными проблемами.

3. Разработаны критерии оценки развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников (эмоционально-мотивационный, образно-содержательный, деятельностно-рефлексивный), их показатели, уровневые характеристики, подобраны соответствующие диагностические методики, в дополнение к ним разработаны диагностические задания.

Структура монографии: введение, две главы, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА 1. Реализация воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников: теоретические аспекты

1.1. Эмоционально-ценностное восприятие произведений искусства как предмет психолого-педагогического исследования

Содержание дисциплин предметной области «Искусство» нацелено на развитие у обучающихся способности к эмоционально-ценностному восприятию нравственных коллизий, мировоззренческих смыслов, эталонов нравственного поведения, воплощенных в художественных образах. Знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, способность выделять, оценивать нравственный аспект поведения, ориентироваться в социальных ролях и межличностных отношениях составляют содержание личностных универсальных учебных действий, определенных в Федеральных государственных образовательных стандартах начального образования (далее ФГОС НО) в качестве метапредметных результатов образования.

Позиции, четко обозначенные в современных ФГОС НО и выраженные в требованиях к образовательным результатам дисциплин предметной области «Искусство», актуализируют проблему теоретического осмысления специфики эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства – выразителей нравственных ценностей и смыслов.

В педагогике и психологии искусства эмоционально-ценностное восприятие художественных произведений рассматривается в качестве важнейшего компонента художественного восприятия. В свою очередь, художественное восприятие исследуется в соотнесении с восприятием как психическим процессом и трактуется как высшая форма данной общей способности человека.

В психолого-педагогической литературе восприятие определяется как

психический познавательный процесс, «в результате которого происходит отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств» [45, с. 68]. В работе М. В. Гамезо обобщены закономерности, которыми характеризуется восприятие как познавательный процесс:

целостность – отражение целостного образа предметов на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах;

константность – способность воспринимать предметы относительно постоянными по форме, цвету, величине при изменении восприятия;

категориальность – каждый воспринимаемый нами объект, предмет обозначается словом, относительно к определенному классу;

осмысленность – способность сознательно воспринимать предмет, то есть подвергнуть его анализу, сравнению;

избирательность – предпочтение выбора одних объектов или отдельных свойств, признаков перед другими объектами или их свойствами, качествами;

апперцепция – определяется влиянием опыта, знаний, умений, взглядов, интересов, определенного отношения, человека к действительности на восприятие [45].

Целостность восприятия понимается как совокупность различных ощущений (зрительных, слуховых, вкусовых, тактильных и т. д.) в едином образе. Отдельные ощущения ассоциируются, связываются друг с другом, образуя единое, связанное, целостное восприятие. При этом исследователи подчеркивают, что восприятие возникает на основе ощущений, но не сводится к их простой сумме, а представляет собой качественно новый психический процесс. В акте восприятия проявляется взаимосвязь сенсорной и мыслительной деятельности индивида. В формировании восприятия принимают участие не только разнообразные ощущения, но и жизненный опыт индивида, его память, мышление и речь, волевые усилия и внимание, интересы, цели и установки.

В работе А. Н. Леонтьева устанавливается, что для формирования предметного образа мира важны не только ощущения его объективных свойств, но и возникновение ощущений собственных движений, осуществляемых в этом ми-

ре. В процессе восприятия отображаются импульсы, восходящие из внутреннего телесного мира человека. Они обуславливают появление ощущения и восприятие самого себя, осознание собственного Я, включенного во взаимодействие с окружающим миром. Таким образом, целостность восприятия выражается в способности воспринимать мир в единстве с самим собой, со своим переживанием мира [112, с. 219].

Целостность восприятия обуславливает и такие его характеристики как осмысленность, избирательность, апперцепция. Так, В. М. Козубовский отмечает, что из огромного числа воздействий на человека многообразных предметов и явлений лишь некоторые выделяются с большей отчетливостью и осознанностью, приводя к формированию перцептивного образа на основе избирательности, связанной с интересами, установками личности, и проявляющейся в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими [87, с. 74]. В восприятии всегда сказываются особенности содержания психической жизни человека, его взглядов, интересов, опыта отношений с окружающей действительностью. Под влиянием этих факторов создается характерная для каждого человека апперцепция, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми или же одним и тем же человеком в разное время.

В Кратком психологическом словаре восприятие определяется как живой творческий процесс познания. Восприятие обеспечивает чувственную ориентировку человека в окружающем мире. Сложная аналитико-синтетическая деятельность мозговых отделов анализаторов позволяет обобщать разрозненные ощущения и объединять воспринимаемые признаки в одно осмысленное целое. В акте восприятия всякий предмет приобретает определенное обобщенное значение, выступает в определенном отношении к другим предметам. Обобщенность является проявлением осознанности человеческого восприятия, его связи с мышлением [96, с. 67].

Для нашего исследования важны выводы отечественных исследователей о том, что осмысленное, избирательное восприятие, связанное с пониманием

сущности предметов и явлений, формируется постепенно, является продуктом развития личности, а не дано ей с самого начала. В работах Л. С. Выготского и представителей его научной школы раскрываются механизмы развития восприятия в детском возрасте. В частности, в исследовании А. В. Запорожца [65] описываются взаимосвязанные процессы в развитии восприятия. С одной стороны, у ребенка дошкольного возраста происходит постепенное формирование и совершенствование представлений о разновидностях свойств предметов, выполняющих функцию сенсорных эталонов (существующих в культуре образцов различных свойств предметов – цвет, форма, величина). С другой стороны, развиваются и совершенствуются сами перцептивные действия, необходимые для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов (идентификация, сравнение с образцом-эталоном, перцептивное моделирование). Эта мысль развивается в работе С. Л. Рубинштейна, по словам которого, жизненная практика заставляет человека перейти от непреднамеренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую «теоретическую деятельность, которая включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого» [180, с. 128].

Ценностное восприятие, в отличие от предметного, связывается в психологических исследованиях с восприятием ценностной для человека сущности явлений и событий окружающего мира. Способность личности обнаруживать за объектом (предметом) его социальное значение и ценность, видеть в нем личностный смысл сопровождается проживанием отношения к ее объектам и явлениям с точки зрения их ценности в жизни человека, т. е. ценностным отношением.

Ценностное отношение включает в себя сформированные интересы личности, накопленный жизненный опыт, всю совокупность переживаний во взаимодействии с внешним окружением, сложившуюся систему устойчивых отношений к миру и самому себе. В ценностном отношении значимое, существенное для человека выделяется на фоне незначимого, несущественного. В ценностном отношении проявляются установки, мотивы, интересы, жизненная позиция личности, система ее ценностных ориентаций. В качестве эталонов, на

основе которых формируется ценностное отношение к окружающему миру, выступают моральные нормы, система нравственных, мировоззренческих ценностей, существующих в культуре [215, с. 764].

Процесс освоения и присвоения личностью социокультурных ценностей проанализирован в многочисленных исследованиях. При различных подходах, все исследователи подчеркивают, что роль опорной базы в этом процессе выполняют эмоции.

Так, В. Н. Мясищев описывает «механизм интериоризации ценностей» на основе усвоения ценностей личностью через опыт, через «целый ряд жизненных актов», когда каждое новое явление оценивается с позиции уже закрепленных в сознании ценностей и сопряжено с эмоциональным отношением [134, с. 117-119].

А. Н. Леонтьев связывает процесс освоения личностью социокультурных ценностей с понятием «личностный смысл» («личностное преломление сознаваемой действительности»). По словам А. Н. Леонтьева, личностная интерпретация значения (смысла), ведущая к ценностному знанию, вначале рождается «на дознаковом уровне» интуитивного ощущения и только потом вербализуется и закрепляется в сознании. Нравственные знания, окрашенные чувствами и эмоциями, опосредованные внутренней работой мысли, превращаются в «ценностный способ видения, понимания мира, ориентации в нем» [112, с. 7-12].

Значимость «эмоциональной, практической включенности» субъекта в социальные отношения при трансформации общественных ценностей в личностные подчеркивает в своем исследовании Э. А. Арутюнян [8, с. 84]. На важность и первичность эмпирического опыта, деятельностного, эмоционального проживания человеком ситуаций, отношений, нравственных чувств в формировании «аксиологического “я”» личности» указывает в своем исследовании В. Ф. Сержантов [190].

Когнитивный компонент аксиосферы личности, связанный с объективацией, осознанием, отбором ценностей, выведением их на понятийный уровень, является обобщающим и синтезирующим по отношению к эмпирическому

опыту. В результате сплава «интеллекта и аффекта» (по выражению Л. С. Выготского) восприятие обретает ценностную направленность. Значимость эмоционального компонента в «ценностном способе видения» (А. Н. Леонтьев) окружающего мира выражена в самой формулировке исследуемого нами понятия – «эмоционально-ценностное восприятие».

В психолого-педагогических исследованиях эмоционально-ценностное восприятие чаще всего рассматривается как специфическая характеристика художественно-эстетического восприятия.

В работах Л. С. Выготского [44], Б.М. Теплова [201] эстетическое восприятие раскрывается именно с позиции эмоционально-ценностного восприятия окружающего мира и в этом смысле трактуется как высшая форма восприятия, как способность, появляющаяся в результате развития общей способности к восприятию.

Эстетическое восприятие характеризуется глубокими эмоциональными переживаниями и связано, прежде всего, с установкой на форму объекта. В то же время форма в эстетическом восприятии выступает как носитель и выразитель смысла. По словам А. А. Мелик-Пашаева, «человек начинает воспринимать неповторимый чувственный облик людей, предметов, явлений природы, событий общественной жизни... как прямое выражение внутреннего состояния, настроения, характера, судьбы... Предмет уже не распадается на внешнюю форму, которую человек воспринимает, и на внутреннее содержание, которое он познает: сама форма становится для него прозрачным носителем содержания [128, с. 27].

Эстетическое восприятие, эмоциональное и субъективное по своей природе, всегда оценочно. Л. П. Печко, характеризуя эстетическое восприятие, отмечает, что оно не может существовать «вне чувственных контактов, механизмов вчувствования, вживания, сопереживания, выбора личностно значимого и отвержения остального», вне осознания собственных чувств, вне интерпретации и оценивания предмета эстетического восприятия [159, с. 45]. По мнению М. С. Кагана, эстетическое восприятие включает в себя специфическую оценку («установление ценности предмета») в качестве обязательного компонента.

В своих рассуждениях М. С. Каган подчеркивает, что в различных культурных сферах эмоционально-оценочная основа суждения либо необязательна, либо просто невозможна (например, в научном познании). В эстетическом же восприятии человеком окружающего мира «именно и только непосредственное переживание, характер и сила испытанного чувства становятся единственным, необходимым и достаточным основанием оценочного суждения» [75, с. 108].

Эмоционально-ценностная сущность эстетического восприятия связана с процессом соотнесения созерцаемого объекта с идеалом. В исследованиях М. С. Кагана идеал предстает как особая психологическая структура, которая «работает» интуитивно, не нуждаясь в посредстве логических операций. Это «нечто воображаемое, которое рождается в результате духовной переработки существующего во имя создания должного или желанного». Идеал мобилизует энергию человеческих чувств и воли, давая ценностно-ориентационную основу человеческой деятельности. Идеал служит критерием оценки всего того, что окружает человека в мире и попадает в орбиту его практических социальных интересов. Это соотнесение реальности с эталоном-идеалом, осуществляемое людьми в ходе их повседневного общения с окружающим миром, и лежит в основе эстетического восприятия [там же, с. 114].

В исследованиях М. М. Бахтина раскрывается суть эстетического восприятия как чувственно-образного постижения окружающего мира, глубокого переживания внутренней связи с ним. Чувственный облик предметов и явлений (aisthetikos, по-гречески, – чувствующий, чувственный) выступает в эстетическом сознании как выражение родственного человеку содержания, как «говорящее, выразительное бытие». Выразительные проявления окружающего мира накапливаются в чувственном опыте человека, в его сенсорной памяти в виде образов – картин жизненных ситуаций, образов поведения и общения, образов предметов и явлений [19, с. 102].

Впервые в истории философской мысли эта идея была сформулирована Г. Гегелем. Исследуя природу эстетической чувственности, он пришел к выводу, что ее значение имеет социально-практическую природу. Важнейшим по-

ложением его эстетики является связь эстетического чувства с процессом «самопроизводства» воспринимающего субъекта [46]. В дальнейшем эту идею развивал К. Юнг, исследовавший процесс эстетического восприятия как процесс «индивидуации», «вбирания мира в себя».

Таким образом, эмоционально-ценностное восприятие окружающего мира является существенной характеристикой эстетического восприятия, органично связанного с процессами осмысления собственных переживаний и ценностного самоопределения человека через специфические механизмы чувственно-образного постижения образов-смыслов окружающего мира.

Наиболее ярко эмоционально-ценностная природа эстетического восприятия проявляется в художественной сфере.

В психологии познавательных процессов художественное восприятие определяется как процесс духовно-ценностной ориентации человека в мире, как акт становления образа мира, обретающего, дополнительные измерения «личностного смысла» (по выражению А. Н. Леонтьева), сугубо индивидуального духовно-ценностного отношения человека к отдельным явлениям и миру в целом [112].

«Эстетическое» и «художественное» – это разные, хотя и взаимосвязанные друг с другом категории. По мнению М. С. Кагана, сферы эстетического и художественного невозможно полностью отождествлять или полностью разделять. Сфера эстетического является всеохватывающей. Предметом эстетического восприятия и оценивания может стать любое явление действительности, природы, человеческих взаимоотношений – весь чувственно воспринимаемый, выразительно-эстетический мир. Исследователь замечает, что «эстетический потенциал» присущ в той или иной степени любому явлению культуры [76, с. 84]. В этом смысле художественность является сердцевиной эстетического, поскольку искусство концентрирует в себе эстетические проявления жизни, эстетическое восприятие мира и эстетическое отношение к нему. При этом художественное восприятие отличается от эстетического своей модальностью. Оно формируется в процессе восприятия произведений искусства, в собственно художественной деятельности, где эстетическая информация предстает лишь од-

ной из граней художественной информации и где они не совпадают полностью. Освоение ценностного содержания произведения искусства невозможно без способности к анализу, интерпретации художественного текста, понимания его условно-метафорического, образного языка [90, с. 84-92].

Эстетическое и художественное смыкаются в главной своей ипостаси, воплощая особый способ эмоционально-ценностного восприятия действительности человеком. При этом, по замечанию Л. Н. Столовича, в искусстве эстетическое начало концентрируется, эстетическое оказывается «как бы помножено само на себя» [193, с. 72]. Во взаимоотношениях художественного и эстетического присутствует общее основание – обе сферы развиваются из единого корня, сущностной характеристикой которого является специфический чувственно-образный, ценностно-ориентировочный способ освоения действительности человеком [90, с. 92].

В исследованиях философов, эстетиков конца XX века искусство предстает как исторически неизбежная форма предметно-творческой деятельности в человеческом сообществе, рожденная необходимостью сохранить в поколениях людей опыт мировосприятия. В своем исследовании В. П. Иванов отмечает, что возникшее в системе эмпирического опыта и являющееся внетеоретическим способом отражения действительности, искусство позволяет «восстановить внутренний дух культуры, проникнуть в строй жизнедеятельности людей и многогранно охватить реалии их бытия» [69, с. 174].

Искусство на протяжении многих веков служило специфической формой передачи личности опыта мировосприятия. Система убеждений, принципов, идеалов передавалась посредством проникновения в опыт другого человека, сочувственного проживания этого опыта и обретения его как личностного достояния. Искусство изначально, исторически было призвано выполнять такую роль уникальной формы фиксации мира человеческих ценностей через «приобщающую идентификацию» с помощью необходимых для этого условных средств, выработанных культурным развитием [там же, с. 176]. По словам Л. П. Печко, искусство – «образная память человечества» [158]. Первейшая

функция искусства – помощь человеку в выстраивании целостного образа мира в собственном сознании, в поиске духовно-нравственных ориентиров. По выражению философа А. Банфи, искусство предстает как выработанный культурой способ «становления образа мира, обретшего в отношении «я» внутренний смысл» [12, с. 30].

Исследователями раскрывается многогранность как феномена образного преломления действительности в выразительном мире художественного произведения, так и процесса его эмоционально-ценностного постижения субъектом восприятия. В отечественной науке – философии, эстетике, искусствознании – утвердилось отношение к художественному содержанию как специфическому феномену, не сводимому ни к материалу творчества, ни к художественной структуре. Содержанием искусства выступает художественное преломление действительности в качестве идеального образования – новой, созданной по законам художественного творчества субъективной реальности. Вхождение в эту художественную действительность, созданную автором, происходит через «заражение» эмоциями, путем вживания воспринимающего субъекта в мир художественного произведения [125, с. 48].

Процессы вживания, вхождения в психологическую структуру автора или героя произведения в ходе его восприятия неразрывно связаны с процессами возвращения в свой внутренний мир. Анализируя данные процессы, М. М. Бахтин отмечает: «Диалогическая динамика отношения личности к искусству состоит в полной погруженности в мир художественного произведения и в возвращенности в мир своего «я» [18, с. 172]. Процесс восприятия произведения искусства предстает как «встреча» (по выражению М.М. Бахтина) сознаний автора и воспринимающего. В процессе этой «встречи»-диалога воспринимающий субъект осмысливает собственные переживания, соединяет в сознании свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизненной судьбой его творца, воплощенными в художественной форме произведения [там же].

На основе этого психологического механизма происходит переплавление переживания в сопереживание и формирование личностно пережитой системы

ценностей. «В художественном восприятии-переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром» [103, с. 49].

Таким образом, феномен художественного восприятия раскрывается в работах современных исследователей как сложный многокомпонентный творческий процесс становления в сознании личности образа мира – эмоционально окрашенного, духовно осмысленного и опредмеченного в материале языка искусства.

Важнейшей, сущностной характеристикой художественного восприятия является способность субъекта к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, на основе актуализации личностного опыта и осмысления собственных переживаний в процессе анализа, оценки, творческой интерпретации содержания художественного произведения.

Вместе с тем, как отмечает А. А. Мелик-Пашаев, способность «к диалогу с автором посредством текста» в процессе художественного восприятия – это самостоятельный предмет обучения, изучения и диагностирования [127, с. 15]. Для педагогического исследования данного процесса необходима систематизация уровней диалога личностных и художественных смыслов при восприятии произведения искусства применительно к конкретному возрасту обучающихся.

1.2. Диалог как основа педагогического процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников

Проблема развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства приобретает особое значение в младшем школьном возрасте, когда закладываются нравственные основы личности, формируется осознанное восприятие окружающего мира. В работах В. П. Зинченко [67], Д. И. Фельдштейна [214], Д. Б. Эльконина [226] отмечается, что в младшем школьном возрасте

происходят изменения в мотивационно-потребностной сфере личности ребенка, появляется потребность в социально-значимой, социально-оцениваемой деятельности. Данная потребность обостряет интерес к освоению норм морали, правил нравственного поведения, существующих в культуре и выраженных в обобщенной и образной форме в произведениях искусства.

Изобразительное искусство благодаря наглядно-образной форме близко и понятно детям, оно человечно, в самом глубоком смысле этого слова. Воплощенные в художественных образах примеры и образцы нравственного поведения наилучшим способом приобщают детей к законам человеческого общения, заставляют с пониманием и состраданием относиться к чужой боли, искренне сопереживать чужой радости, быть чутким к тем, кто рядом. Изобразительное искусство «творит человека и обращено к человеку, стучится в его сердце, служит единению и сопричастности человеческим взаимоотношениям, указывает направление нравственного поступка» [29, с. 48].

В психолого-педагогических исследованиях отмечается особая восприимчивость младших школьников к художественным и общекультурным образцам, нормам, эталонам поведения, потребность в переживании нравственных чувств для формирования ценностных ориентиров. В данном возрасте особенно важна деятельность художественного переживания «как созидаящая личность ребенка в ее ценностной направленности» [163].

Возможность более глубокого, по сравнению с дошкольным возрастом, ценностного ориентирования младшего школьника психологи связывают с таким центральным личностным новообразованием, как «внутренняя позиция», определяющая «поведение, деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности и окружающим людям» [23, с. 48]. Происходит дифференциация внутренней и внешней сторон личности младшего школьника, его внутренний мир относительно отделяется от окружающей действительности. В этом возрасте у ребенка проявляется новый уровень самосознания, восприятия и переживания себя как социального индивида. А. Н. Леонтьев отмечает, что в этом возрасте развивается способность осознавать значение «для себя» собственных

переживаний и действий [112, с. 68]. По словам Л. С. Выготского, возникает «обобщение переживаний, логика чувств» [43, с. 89].

В исследовании Д. И. Фельдштейна этот процесс связывается с утверждением позиции «я в обществе», что характеризуется более широким пониманием социальных связей, формированием произвольных психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии собственного поведения [213, с. 110-124]. Новая позиция «я в обществе» выражается в способности к разделению и координации своей точки зрения и точки зрения других людей, активном освоении социокультурного опыта на основе формирования личностных смыслов.

При этом ребенок младшего школьного возраста сохраняет повышенную эмоциональную отзывчивость на непосредственные впечатления органов чувств, эмоциональную насыщенность восприятия. В исследовании Н. А. Менчинской раскрывается специфическая особенность этого возраста к интеграции процессов развития эмоциональной, когнитивной и волевой сфер личности [130].

Эмоциональная насыщенность восприятия в сочетании со способностью к обобщению и осмыслению собственных переживаний, разделению и координации своей точки зрения и точки зрения других людей являются предпосылками к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, что выражает суть эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства.

Исследователями в области педагогики и психологии искусства выделяются различные уровни диалога личностных и художественных смыслов в процессе восприятия произведения искусства. Рассмотрим структуру данного процесса в соотнесении с особенностями восприятия художественного произведения детьми младшего школьного возраста.

Первый уровень диалогического восприятия художественного произведения исследователи связывают с эмоционально-непосредственным переживанием в опоре на внехудожественные ассоциации из опыта собственных жизненных переживаний и наблюдений воспринимающего. Непосредственное переживание материала и формы произведения Л. С. Выготский называл «эмоци-

ей материала» (переживание предметного состава произведения) и «эмоцией формы» (эмоциональная реакция на цвет, тональное решение, ритмический строй картины, формат, технику исполнения и т. д.) [44]. В терминологии Р. Арнхейма, данный уровень восприятия художественного произведения предстает как процесс воздействия «визуальных сил» художественного произведения на психику воспринимающего, что порождает ассоциации из сферы личного опыта – бытового восприятия. Пересечение эмоций материала, эмоций формы и идентифицированного образа бытового восприятия рождает целостный эмоционально-окрашенный образ переживания [7, с. 22-24].

Этот уровень диалогического восприятия произведения искусства исследователи определяют как его низший слой, связанный с «первичными эмоциями» (Х. Ортега-и-Гассет [149]), «элементарными эмоциями» (С. Х. Раппопорт [171]), что отражается в терминологии, используемой для его определения: «стихийно-эмоциональный» (Л. П. Печко [158]), «элементарно-ассоциативный» (Е. А. Ручьевская [182]), «бытовой» (Б. Г. Ананьев [6]).

При этом значение диалога личности с художественными смыслами на уровне «бытового восприятия» достаточно велико. В частности, Б. Г. Ананьев определял уровень бытового восприятия базовым по отношению ко всем остальным уровням восприятия художественного произведения [6]. На этом этапе происходит своеобразное «вживание» в образ, объединение с ним личного опыта на основе рождения разнообразных ассоциаций из сферы бытового восприятия (визуальных, аудиальных, сенсомоторных, тактильных и пр.) Происходит рождение целостного образа переживания, связанное с «приобщающей идентификацией» воспринимающего (по выражению В. П. Иванова [69]) – своеобразное «примеривание» на себя сюжетов и образов произведения изобразительного искусства.

Особое значение диалог с художественными смыслами на уровне «бытового восприятия» имеет в младшем школьном возрасте. Ребенку восьми-девяти лет свойственна высокая степень свободы в построении ассоциативных связей в процессе восприятия. Эта особенность определена тем, что в этом возрасте в

полной мере еще не сформировано абстрактно-логическое мышление, в котором жесткие рамки логики заставляют воображение отбрасывать противоречивые ассоциации и связи. По сравнению с взрослыми, у ребенка меньший багаж жизненного опыта. Все это позволяет ребенку переживать то, что недоступно логике сознания взрослого человека, выстраивать цепь далеких друг от друга ассоциаций, дает богатую почву для толкования произведений. Поэтому высказывания детей, их рисунки, отображающие впечатление от увиденной картины, иногда удивляют нас неожиданной интерпретацией, а иногда и поражают своим пониманием глубинного смысла явления.

В современных педагогических концепциях эта особенность ребенка при восприятии картины свободно ассоциировать ее образное содержание со своим эмоциональным, жизненным опытом, представляя собственное понимание содержания художественных образов, обосновывает идею раннего знакомства детей с художественными произведениями «не детского» содержания.

Эта идея лежит в основе современной музейной педагогики, где активизация процесса восприятия детьми живописных произведений происходит с помощью творческих заданий, где детям предлагается досочинить, дорисовать историю, которую «рассказала картина» [80]. На этой идее выстраиваются художественно-педагогические концепции А. М. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского, Е. М. Торшиловой, Б. П. Юсова, суть которых – вовлечение детей в восприятие-размышление, основанное на свободно возникающих параллелях с их собственным жизненным опытом. В частности, педагогическим кредо Б. М. Неменского является то, что содержание художественного образования детей должно базироваться не столько на знаниях, умениях и навыках, сколько на постижении ребенком опыта человеческого отношения к жизни, которое наиболее ярко проявляется в произведениях искусства [140, с. 28]. При этом процесс освоения этого опыта происходит через познание, открытие ребенком самого себя через идентификацию с героем произведения, сопоставления его истории с опытом собственных жизненных событий и отношений с окружающими людьми.

Подобный подход к восприятию художественного произведения наблю-

дается и в современной музыкальной педагогике (в методических подходах Д. Б. Кабалецкого [73], Е. Д. Критской [98], И. П. Манаковой [122], О. П. Радыновой [170]). В исследовании Н. Г. Тагильцевой такой подход к изучению искусства обозначен как антропологический, основанный на раскрытии для ребенка «человеческого» потенциала искусства, что «дает ребенку возможность узнать себя, узнать тот мир, в котором живет и действует и он сам, и герой художественного произведения» [167, с. 20]. По мнению Н. Г. Тагильцевой, обращение к личному опыту жизненных переживаний и наблюдений ребенка при восприятии произведения искусства порождает у детей субъектное отношение к художественным образам – заинтересованное и увлеченное размышление над героями, «додумывание» сюжета, его эмоциональное «проживание». В итоге дети «начинают воспринимать искусство так, как само это художественное восприятие трактуется сегодня в современных педагогических концепциях: художественное восприятие всегда является восприятием-размышлением» [там же, с. 21].

Таким образом, итогом диалога личности с художественными смыслами на уровне стихийно-эмоционального восприятия является целостный эмоционально-окрашенный образ переживания воспринимаемого произведения, содержательные аспекты которого ассоциативно связаны и сопоставлены субъектом восприятия с опытом собственных жизненных событий и отношений с окружающими людьми.

Следующий уровень диалогического восприятия художественного произведения исследователи выделяют как аналитический, поскольку он предполагает анализ связи смысла и формы в образе восприятия.

Единство формы и смысла является важнейшей характеристикой художественного произведения. По словам В. А. Фаворского, это единство выражается в «композиционной целостности» – подчиненности всех элементов образа общей идее, общему замыслу [212, с. 248]. Освоение языка искусства, его выразительных средств необходимо для понимания авторского замысла, для освоения заключенного в художественных образах опыта эмоционально-ценностных отношений.

В то же время природа художественного текста предполагает различное

понимание, в зависимости от того, насколько открыто для воспринимающего «поле значений» произведения (по выражению Ю. М. Лотмана [120]), созданных по специфическим законам системы средств художественной выразительности.

Эта особенность интерпретации художественных значений в личностном восприятии изучалась многими исследователями. В работе В. А. Левина аналитический этап художественного восприятия обозначен как «исследование своего чувства субъектом восприятия посредством мысленных экспериментов с формой произведения» [109, с. 86]. «Эксперимент с формой» понимается В. А. Левиным не с традиционной позиции выявления и «расшифровки» известных элементов языка, но с точки зрения исследования своего переживания в соотнесении с формой, в результате чего происходит проверка, уточнение своего интуитивного постижения замысла автора и открытие новых смысловых граней средств художественной выразительности.

Применительно к младшему школьному возрасту такой подход к освоению средств художественной выразительности требует не простого заучивания их значений, но опору на имеющийся художественно-эстетический опыт при восприятии произведений искусства и одновременно расширение, обогащение этого опыта.

В работе, посвященной исследованию развития детского художественного творчества, А. А. Мелик-Пашаев обозначает данный уровень восприятия художественного произведения детьми как «художественно-ассоциативный» [129, с. 12]. Постигание художественных образов, суждения по поводу их содержания на этом уровне восприятия складываются на основе возникающих художественных ассоциаций и аналогий с художественными образами других произведений (в том же виде искусства или в сопоставлении с другими видами искусства).

В современной педагогике принцип «комплексирования искусств» (терминология В. И. Волынкина) выдвигается как один из ведущих в решении задачи художественного развития ребенка. По мнению исследователя, «комплекс искусств воздействует целостно, системно, формируя своим посредством новое, более высокого уровня эстетическое восприятие» и необходим для более

адекватного восприятия и понимания детьми авторского замысла [39, с. 357].

На основе «свободной интеграции и диалога с другими видами художественно-эстетической деятельности» выстраиваются методические позиции Л. Б. Рыловой [184, с. 209]. По мнению Ю. А. Полуянова, интеграция искусств на уроке изобразительного искусства развивает способность к содержательному обобщению художественных смыслов в единстве с формой [165, с. 107]. С помощью художественных сопоставлений и аналогий происходит вовлечение детей в своеобразный «диалог искусств» (по выражению В. С. Библера [223]), возникающий при воплощении сходных жизненных ситуаций, нравственных ценностей, идей и смыслов.

Основы комплексного и интегрированного подходов к процессу организации занятий предметной области «Искусство» были заложены в 1980-е годы Б. П. Юсовым. Развитие у детей отзывчивости к единству формы и содержания художественного произведения ученый мыслил на основе развития «ассоциативного аспекта восприятия» – переноса «оценок и художественных суждений на восприятие других видов искусства», умения рассказать о содержании произведения изобразительного искусства, сопоставляя его с аналогичными явлениями в области других искусств (поэзия, музыка) [37, с. 69]. Диалогическое постижение смыслов искусства на уровне художественных ассоциаций позволяет перейти от стихийно-эмоционального к аналитическому восприятию образного содержания. Внимание детей в восприятии произведений искусства акцентируется на собственном опыте художественных переживаний. При этом происходит самостоятельное открытие ребенком проявлений единства формы и содержания как универсального закона художественного творчества.

Следующий уровень диалогического восприятия художественного произведения в терминологии Л. С. Выготского обозначен как «со-творческий» [44].

Это уровень создания субъектом восприятия собственного образа мира, «открытия автора в себе». На данном уровне диалог со смыслами художественного произведения происходит «на уровне идеи» (М. П. Воюшина [40]), выражающей позицию автора, его мировидения. По словам Л. А. Закса, данный уро-

вень художественного восприятия связан с переживанием ценностей и смыслов, воплощенных в произведении как «художественной концепции мироотношения» [62, с. 116].

Понимание авторской позиции позволяет воспринимающему осознать и проявить собственную позицию в понимании художественных смыслов и значений, запечатленных в полотне картины. Внутренний диалог на уровне принятия или отвержения авторской идеи приводит к уточнению собственного видения мира, своего отношения к миру и переводит восприятие искусства на уровень, в котором «сила творческого напряжения близка авторской» [61, с. 62].

Творческая активность субъекта восприятия в подобном диалоге-интерпретации чрезвычайно высока. По словам Л. С. Выготского, восприятие произведения искусства представляет «сложнейшую конструктивную деятельность вчувствования», заключающуюся в том, что «из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [44, с. 278-279]. Внутренний диалог воспринимающего с текстом произведения Л. С. Выготский рассматривал как «эстетическую коммуникацию», в процессе которой происходит актуализация значимых смысловых аспектов образной структуры произведения («сгустков культуры», воплощенных в его содержании), на основании чего человек самостоятельно моделирует логические и ассоциативные отношения между образами, создает собственную картину мира [44, с. 95-99].

Современные последователи идей Л. С. Выготского подчеркивают, что способность к интерпретации содержания произведения искусства в процессе его диалогического восприятия во многом зависит от наличия достаточного багажа искусствоведческих знаний, опыта общения с серьезным искусством и собственной творческой деятельности. В работе О. В. Стукаловой отмечается, что диалогическая реакция на художественный текст «уникальна в силу уникальности мировосприятия и мировоззрения, во многом зависит от степени овладения культурной традицией» [194, с. 48]. Исследователь Л. П. Печко подчеркивает, что осуществление восприятия на сотворческом уровне возможно при развитой личностной рефлексии, зрелом характере суждений, способности

к самостоятельному творческому видению и интерпретации художественных смыслов в широком контексте прошлого, настоящего и будущего художественно-эстетической культуры [227, с. 39].

Исследователи отмечают, что дети младшего школьного возраста, хоть и способны к общению с серьезным искусством, но пока не обладают художественным восприятием во всем многообразии его аспектов и многоуровневости его свойств. В этом возрасте дети еще не владеют языком искусства как средством передачи своего отношения к миру, не поднимаются до оценки авторской позиции, понимания художественной концепции мироотношения, воплощенной в произведении искусства.

Согласно исследованиям ученых, развитие сотворческого уровня восприятия произведений искусства в младшем школьном возрасте возможно при взаимодействии в обучении двух основных видов деятельности: восприятия и созидания в продуктивной деятельности. Собственная художественная практика ребенка рассматривается в современной педагогике как средство развития его восприятия. Более того, утверждается, что иными путями понимание ребенком задач автора, столь необходимое для художественного восприятия, сформироваться просто не может.

В создаваемых собственных композициях-интерпретациях на этапе сотворчества дети уже сознательно используют открытые ими выразительные возможности языка искусства и экспериментируют с этими возможностями. Если в работах предыдущих этапов дети реализовывали замыслы, предложенные педагогом, то на сотворческом этапе ребенок воплощает собственные переживания, возникающие при восприятии художественного произведения, и собственное понимание воплощенных в нем художественных смыслов. В этой ситуации поиск и уточнение средств выражения становится уже не просто игрой или экспериментом, но настоящим художественным творчеством.

Обобщая вышесказанное, сделаем следующие выводы.

Исследователями в области педагогики и психологии искусства выделяются различные уровни диалога личностных и художественных смыслов в про-

цессе восприятия произведения искусства. Сложность и многоуровневость характеристик этого процесса обусловлены степенью развитости художественной культуры и возрастными особенностями воспринимающего субъекта.

Применительно к младшему школьному возрасту, мы можем выделить следующие уровни диалога личностных и художественных смыслов при восприятии произведений искусства: стихийно-эмоциональный, художественно-ассоциативный, сотворческий.

Стихийно-эмоциональный уровень связан с глубокими эмоциональными переживаниями художественных образов в качестве носителей и выразителей нравственного смысла, соотносением переживаемого смысла с нравственными эталонами (моральные нормы, система нравственных, мировоззренческих ценностей, существующих в культуре) и собственным жизненным опытом. При отражении сюжетов картин младшего школьника в собственной практической деятельности происходит его диалог с художественным образом на уровне эмоциональных, сенсорных, бытовых ассоциаций.

Художественно-ассоциативный уровень основывается на синтезе эмоционального и рационального в переживании содержательности художественных структур, заключается в «раскодировании» обобщенных в них смыслов через ассоциативные связи в опоре на имеющийся художественно-эстетический опыт. Осуществляется практическое освоение детьми смыслового содержания художественных структур в полихудожественной деятельности, организованной как участие в диалоге искусств.

Сотворческий уровень обусловлен необходимостью дополнения опыта восприятия собственной художественной практикой, опытом воплощения своего мироощущения в материале искусства. Сотворческий уровень связан с воплощением образа восприятия в продуктивных формах эстетической отзывчивости: с вербальным выражением своих впечатлений, интерпретацией образа в полихудожественной деятельности, в творческом самовыражении. В практической деятельности детей происходит осмысление их собственных переживаний в диалоге с художественными образами на уровне идеи произведения

1.3. Методологические подходы к реализации воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников

Для разработки методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии было необходимо выделить систему методологических подходов, на которых данная методика будет основываться. Анализ литературы по данной проблеме, раскрытые специфические особенности процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства, связанные с его диалогической природой, позволили определить, что таковыми являются деятельностный, полихудожественный, аксиологический подходы.

Деятельностный подход выступает теоретической основой современной образовательной концепции. Основы деятельностного подхода были заложены работами психологов и педагогов Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др., где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Деятельностный подход основан на понимании личности как социальной характеристики человека, приобретённой в процессе и результате его собственной активности. С. Л. Рубинштейн доказывает, что всякое личностное качество (психическое свойство) человека не только проявляется, но и формируется в деятельности [179, с. 143].

Под деятельностным подходом в педагогике понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными получателями информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. При реализации деятельностного подхода на первый план выходит проблема самоопределения ребенка в учебном процессе. Новые знания не даются учащимся в готовом виде, но их необходимо «открыть», «добыть» в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель же помо-

гает организовать исследовательскую работу детей так, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать, самостоятельно осуществляя выбор содержания и способов учения в новых условиях. Не случайно, ключевым технологическим элементом деятельностного подхода является ситуация актуального затруднения, мотивирующая обучающихся к проявлению инициативы, самостоятельности, творчества. Ведущей является идея самореализации ученика как субъекта познавательной деятельности: формирование способностей у обучающихся к саморазвитию путём самостоятельного освоения компетенций в любой предметной области познания.

Такая дидактическая модель обучения существенно отличается от традиционной, в которой наряду с положительными моментами, сегодня обнаруживаются некоторые недочеты. А именно, такие как: шаблонное построение уроков, отсутствие условий для проявления индивидуальных способностей и творческих проявлений личности (как следствие, отчужденность ребенка от учебы), нерациональное распределение времени урока, изолированная работа учащихся, низкая самостоятельность и пассивность обучающихся, чрезмерная нагрузка на память (перед учащимся стоит задача – запомнить большой объем знаний) и др.

Позиции деятельностного подхода отражены в содержании современных программ по дисциплинам предметной области «Искусство», влияют на логику их выстраивания. Деятельностный подход в построении программ художественных дисциплин заключается в переходе от количественного накопления школьниками фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий на уроке и во внеурочной деятельности. Тематика уроков связана с раскрытием разнообразных связей искусства с жизнью, обращена к личностному опыту обучающихся. Содержание дисциплин предметной области «Искусство» с позиции современных требований нацелено на развитие умений самостоятельно ориентироваться в разнообразии художественных феноменов и успешно адаптироваться в современном мире при выборе индивидуального направления культурного развития [102, с. 4].

Проектирование уроков искусства в школе подразумевает опору на основные принципы деятельностного подхода:

- принцип целостного представления о мире (формирование единой картины мира на основе установления связи между различными образовательными областями, сопоставления получаемых сведений с жизненным опытом детей, реализация интегративного подхода в решении воспитательных и образовательных задач на занятии);

- принцип деятельности (для развития у детей способности к постановке проблемы, проявления инициативности в выборе способов ее решения и самостоятельного «открытия», приобретения нового знания);

- принцип вариативности (вариативные способы подачи учебного материала, развитие способности к систематическому перебору гипотез и выбору оптимального варианта);

- принцип непрерывности (преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики);

- принцип психологического комфорта (снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятии атмосферы психологической комфортности (ситуации успеха для детей), эмоциональной насыщенности);

- принцип творчества (максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности, применение интерактивных методов преподавания, направленных на создание проблемных ситуаций на уроке и стимулирующих творческое самовыражение обучающихся).

В то же время, художественно-практическая деятельность детей на уроках в школе зачастую организуется «по-старинке» – методом показа, выполнения заданий по образцу, по заданному алгоритму. Даже обращение к так называемым «нетрадиционным» техникам рисования и бумагопластики происходит вполне традиционным способом – через показ последовательных операций. Отсутствие в большинстве случаев творческого, экспериментаторского компонента в практической деятельности обучающихся на уроках искусства связано с жесткими временными рамками урока, боязнью педагогами снижения дисци-

плины в моменты творческих поисков и обсуждений ситуации обучающимися при применении интерактивных методов обучения. Показательно, что даже игровые ситуации направляются, в основном, на развлечение школьников, поддержание их интереса к уроку (или внеурочному занятию), создание позитивного настроения. Основная идея деятельностного подхода, сформулированная в современных ФГОС как самостоятельное «открытие» детьми нового знания, где активность педагога уступает место активности обучаемых, – оказывается не реализованной в полной мере на уроках искусства в школе.

Ключевую роль в решении данной проблемы могут сыграть учреждения дополнительного образования: детские арт-студии, кружки художественного творчества, эстетические и художественные отделения детских школ искусств. На сегодняшний день система дополнительного образования может стать своеобразной «экспериментальной площадкой» для разработки и внедрения методов, способствующих реализации деятельностного подхода на уроках предметной области «Искусство». В «Концепции развития дополнительного образования детей» учреждениям дополнительного образования отведена роль «мотивирующего жизненного пространства» в самоактуализации личности и выборе ею пути культурного развития [91]. Дополнительное образование, предоставляющее возможности самостоятельного принятия решений в выборе любимого вида деятельности, ориентировано на создание условий для формирования каждым ребенком представлений о самом себе, развития способности эмоционально-ценностного видения окружающего мира, стимулирования к творчеству, создания для каждого ситуации успеха в творческой самореализации.

Принципиальное отличие дополнительного образования от общего заключается в отсутствии жестких образовательных стандартов. Благодаря этому работающие в его системе педагоги имеют возможность трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности (знания – умения – навыки) из цели обучения в средство развития способностей учащихся – творческих, познавательных, личностных, духовно-нравственных. Адекватный выбор способов организации художественной деятельности, соответствующий возрастным и

психофизиологическим особенностям обучающегося, психолого-педагогическая поддержка педагога способствуют созданию условий для оптимального уровня творческой и социальной самореализации, проявления заложенного в ребенке от природы творческого начала.

Особыми возможностями в создании для внедрения в образовательный процесс интерактивных методов, стимулирующих творческую активность детей, обладает арт-студия. Арт-студия представляет собой особую форму организации развивающей досуговой деятельности детей в системе дополнительного образования. Это творческий коллектив, связанный определенным углубленным направлением творческой деятельности, объединенный общими целями и задачами. В основе содержания работы студии лежит стержневой, доминирующий основной вид деятельности, вокруг которого выстраивается система смежных, сопряженных с ним отношений [31, с. 6]. Специфической чертой арт-студии является то, что ее организатором, как правило, выступает творческая личность (художник, педагог-экспериментатор), что изначально предполагает ориентацию на поиск новых, перспективных образовательных технологий. В статье Е. М. Акишиной к таким перспективным, соответствующим вызовам времени образовательным технологиям, реализация которых возможна в рамках арт-студии, отнесены: групповое обучение (интерактивная игра, интеграция с другими видами деятельности, социо-игровые технологии, тренинг, open space, workshop, дидактические игры, полихудожественные технологии), индивидуальное обучение (тьютериял, DIY (do it yourself), эвристические технологии, мейкерство, технологии развития, проблемные технологии, ИКТ-обучение, технологии критического мышления), смешанное обучение (разновозрастные группы, семейный клуб) [4, с. 16]. В исследовании И. С. Пешни рассматриваются возможности применения в условиях арт-студии интерактивных технологий, основанных на творческом взаимодействии детей и педагога в художественно-игровой форме и обеспечивающих ситуации успеха в учебной деятельности [160, с. 22-45].

Для нашего исследования важно, что опора на деятельностный подход в учебном процессе учреждений дополнительного образования (в частности, в

условиях арт-студии) позволяет воспроизвести в педагогической работе процессы внутреннего диалога при восприятии мира художественного произведения. Создание педагогом проблемных ситуаций на занятии позволяет активизировать жизненный опыт ребенка, обратиться к его индивидуальной образно-смысловой картине мира, «материализовать» в художественно-практической деятельности внутренние процессы диалогического общения со смыслами воспринимаемых художественных образов. Через эксперименты со средствами художественной выразительности в практической деятельности ребенок может выразить свои эмоции и впечатления от воспринимаемого произведения, осуществить практический анализ единства его формы и содержания, выйти на творческий уровень восприятия и интерпретации художественных смыслов, соединив их с имеющимся жизненным и художественно-эстетическим опытом.

Полихудожественный подход был разработан под руководством Б. П. Юсова в Институте Художественного образования РАО в лаборатории комплексного взаимодействия искусств (Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, И. Э. Кашекова, Л. Н. Мун, Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова, Н. П. Шишлянникова). В основе концепции полихудожественного подхода в развитии и воспитании детей, разработанной Б. П. Юсовым, заложена идея формирования у ребенка «целостного восприятия окружающего мира через искусство как первоединую основу мышления» [37, с. 4].

Б. П. Юсов подчеркивал, что полихудожественный подход «...отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрируется примерами другого» [228, с. 14]. Концепция полихудожественного подхода к преподаванию дисциплин предметной области «Искусство» «отличается цельностью общих законов восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства... помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого» [37, с. 8]. Такая концепция, основанная на единстве художественной природы всех искусств, соответствует «способности каждого ребенка к занятиям всеми видами художе-

ственной деятельности и творчества, что опирается на природную полихудожественность (многоязычие) ребенка» [там же, с. 8-9].

С точки зрения развития у детей эмоционально-ценностного восприятия важно, что полихудожественный подход мыслился Б. П. Юсовым и его последователями как основа воспитания нравственной составляющей личности ребенка. «Духовная культура сохраняет человека, поддерживает его существование на «высоких» этажах, что так необходимо в современном мире. Таково содержание и значение духовности, её смысла в нашей концепции полихудожественного воспитания и интегрированного преподавания искусства» [там же, с. 8-9]. Задача полихудожественного подхода заключается в формировании духовной личности ребенка, которая учится интегрировать духовный, нравственный опыт человечества из всевозможных областей культуры: науки, образования, искусства [25, с. 12].

Преемник научной школы Б. П. Юсова Л. Г. Савенкова, обобщая взгляды ученого, определила принципы интегрированного, полихудожественного подхода к процессу обучения искусству:

- живое общение с сенсорной основой видов искусства и видов художественной деятельности школьников;

- связь с развитием культуры в широком смысле слова – мысль, наука, техника, коммуникации, духовные и нравственные традиции, взаимодействие искусства «с окружающей жизнью, природой, историей культуры»;

- перенос педагогического акцента с изучения памятников на творческое проявление самих детей, на детское художественное творчество «как трансформацию культурного потенциала человечества через духовное творчество самих школьников»;

- обращение к художественной региональной культуре, региональному компоненту образования, «искусству и родному языку региона в связи с мировым художественным процессом» [187, с. 7].

Опора на данные принципы в образовательном процессе способствует решению задачи развития у школьников эмоционально-ценностного восприя-

тия произведений искусства, поскольку открывает возможность проявления его личностного отношения к окружающему миру, стимулирует духовный рост ребенка, ведет к познанию культуры и общечеловеческих ценностей прошлого и настоящего. Полихудожественный подход открывает пути освоения художественных явлений через «духовное возвышение», «деятельную активность», «действие, чувствование, понятия, образы, символы», «живое искусство», воображение «как главный процесс в художественной деятельности» [231, с. 10-14].

Обозначенная Б. П. Юсовым стратегия была детально проанализирована в исследованиях научной школы Н. Г. Тагильцевой Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, «в которую входят Л. В. Добровольская, Е. А. Заплата, Н. И. Кашина, А. А. Качалова, Л. В. Матвеева, О. А. Овсянникова, Л. В. Ясинских» [198, с. 93]. Учеными утверждается, что «единая художественная природа всех искусств соответствует врожденной предрасположенности ребенка к разным видам творческой деятельности, полимодальности его интересов» [64, с. 4].

Исследователи отмечают, что детская полихудожественная деятельность «опирается на образы различных искусств, но при этом выходит за пределы собственно музыки, хореографии, изобразительного искусства, поэзии и т. д. в область выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, двигательной импровизации» [103, с. 101].

Занятия в арт-студии открывают широкие возможности обращения к полихудожественному подходу: «перевода» ценностного содержания с языка одного искусства на другой при создании обучающимися художественно-творческих продуктов. В условиях арт-студии дети могут экспериментировать с материалами различных искусств, комбинировать средства художественной выразительности в соответствии со своими индивидуальными предпочтениями и интересами. В условиях арт-студии педагог имеет возможность не ставить акцент на результативной стороне образовательного процесса, а строить обучение по принципу «процесс ради процесса», т. е. следовать природе познавательного развития ребенка, его стремлению к творческому самовыражению.

При этом применение полихудожественного подхода не противоречит задачам обучения какому-либо одному виду искусства. По мнению исследователей полихудожественного подхода, организация полихудожественной деятельности на практике возможна при «выделении в полихудожественном комплексе доминирующего искусства, образы которого в творческом самовыражении детей обогащаются художественными образами и художественными средствами других искусств» [230, с. 52]. В нашем исследовании изобразительное искусство выступает доминантой в полихудожественном комплексе, что позволяет использовать на занятиях разные виды как самой изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и пр.), так и полихудожественной деятельности на основе изобразительного искусства: иллюстрирование сюжетов литературных и поэтических произведений, рисование музыки, коллективные композиции с элементами графического, цветового, пластического фантазирования, сочинение образных историй с последующим созданием рисунков, аппликаций, коллажей на их сюжеты и др.

Полихудожественный подход в развитии у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства обеспечивает формирование широкого взгляда на искусство, делает процесс освоения окружающего мира через художественные образы живым, интересным и эмоциональным.

Сущность *аксиологического подхода* состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности как цель, субъект, результат и главный критерий её эффективности. Данный подход обеспечивает признание каждого участника педагогического процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, выстраивающим субъект-субъектные отношения в процессе духовно-практической деятельности и создающим благоприятный психологический климат. По мнению В. А. Сластенина, аксиологический подход выполняет роль связующего звена между познавательным и практическим отношением к миру (теорией и практикой), т. к. поддержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности че-

ловека определяется направленностью активности личности на осмысление, освоение, создание и распространение духовных ценностей [153, с. 168].

Исследователи аксиологического подхода (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, М. С. Каган, Н. Л. Худякова и др.) рассматривают его в качестве незаменимого методологического основания при формировании личностно значимых для ребенка ценностей.

Данный подход обеспечивается следующими принципами:

- *ценностного самоопределения личности* – формирование активной позиции субъекта деятельности и общения относительно существующей системы ценностей и формирование на этой основе способности сознательного построения собственной жизни;

- *обогащения деятельности ребенка духовно-нравственным содержанием* через создание творческой, насыщенной образцами-эталопами нравственного поведения развивающей среды, способствующей формированию системы ценностных координат в поведении и деятельности.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме становления нравственной сферы младших школьников 8-ми – 9-ти лет позволил выделить наиболее актуальные и значимые в этом возрасте нравственные ценности, представления о которых служат опорой в понимании нравственного поведения в социуме и определяют готовность личности к дальнейшему нравственному совершенствованию.

В работах П. Ф. Лесгафта исследовано положение о том, что до 8-ми – 9-ти лет у детей должны уже сформироваться собственные нравственные основания – внутренний нравственный закон человека. Это его личные представления о добре, правде, справедливости, свободе – как плод его собственной напряженной мыслительной деятельности. С другой стороны, в этом возрасте уже осознаваемые школьником нормы часто действуют в условиях достаточно сильного внешнего контроля (взрослые, учителя, угроза наказания), тогда как важным показателем сформированности нравственной позиции является внутренний контроль, который формируется благодаря активной деятельности ре-

бенка в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах [116, с. 34].

По мнению исследователей, в 8-ми – 9-ти летнем возрасте у ребенка осуществляется переход от сознания к самосознанию. В этом возрасте еще важен авторитет взрослого. Ребенок доверяет взрослому, учителю, верит в его возможности созидать добро, красоту, открывать истину. В этом возрасте впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в размышлении над собственными переживаниями, самоуглублении. Для нравственного становления младшего школьника характерно формирование новых идеалов, приверженность своей особой субкультуре, нормам и ценностям, которые могут расходиться с общепринятыми. В то же время младший школьник нуждается в таком взрослом, которому он мог бы доверять. Одна из основополагающих потребностей младшего школьного возраста – стремление самоутвердиться, занять достойное место в коллективе. В этом возрасте решается задача определения себя в обществе и через общество, принятия активной позиции относительно социокультурных ценностей [213, с. 110-124].

Таким образом, наиболее актуальными и значимыми ценностями для младшего школьника 8-ти – 9-ти лет выступают справедливость, честность в отношениях с окружающими, дружба со сверстниками, доверие к значимым взрослым, любовь к близким, ответственность за свои поступки. Дети этого возраста начинают проявлять социальную активность и выраженную готовность к усвоению образцов и моделей нравственного поведения в условиях социума. Особую роль в этом процессе играет художественно-эстетическая деятельность, в ходе которой через художественное переживание и происходит субъективация ценностей – их личностное принятие.

Вместе с тем, проблема эмоционально-ценностного восприятия детьми произведений искусства, общения с художественными образами как носителями и трансляторами «смыслообразующих ценностей окружающего мира» остается на сегодняшний день достаточно проблематичной. Сложность реализации этой задачи связана с доминированием в жизни современных детей «стихийной эстетической среды» (термин Е. П. Кабковой [74]), которая складывается на ос-

нове коммерческих форм массового искусства, зачастую негативно влияющих на формирующееся сознание растущей личности. По словам Н. Г. Куприной, художественно-образная среда, в которой сегодня происходит становление подрастающего поколения, отражает девальвацию традиционных общественных ценностей, происходящую в современном мире. Обилие рекламы, заражающей красивыми образами беззаботного и безответственного отношения к окружающим и к собственному здоровью, доминирование на телеэкранах многочисленных передач, смакующих трагедии «чрезвычайных происшествий», и фильмов-боевиков, эстетизирующих образы жестокости и агрессии, увлечение компьютерными играми, имеющими асоциальную направленность (выигрыш «любой ценой»), приводят к созданию такого художественно-образного контекста, который зачастую искажает представления молодых людей о ценностях окружающего мира [101, с. 138]. При этом яркость красок, броскость, эпатажность «шок-ценностей» современной массовой культуры делает их чрезвычайно привлекательными для молодых людей. Специальные эффекты приучают к «повышенному градусу» восприятия и одновременно формируют его линейность, примитивную одноплановость. В результате у учащихся, погруженных в стихийную эстетическую среду, увеличивается и развивается неспособность к диалогу, неспособность к ежедневному труду, агрессивность, замкнутость, формируется «клиповое» (дискретное, разрозненное) сознание [210, с. 8].

Классическое искусство уступает современной массовой культуре в красочности, броскости и зачастую сдает свои позиции в формировании аксиосферы современного ребенка. Важнейшей педагогической задачей является развитие у детей интереса к произведениям классического искусства – носителей смысловых ценностей, способности к их эмоционально-ценностному восприятию.

Аксиологический подход обеспечивает стратегию обращения к искусству как важнейшему способу становления ценностных ориентиров для растущей личности и определяет отбор произведений искусства в качестве носителей и выразителей нравственных ценностей и смыслов. Актуализируется обращение

в образовательно-воспитательном процессе к таким произведениям искусства классической традиции прошлого и современности, которые побуждали бы ребенка к рефлексии над актуальными для данного возраста нравственными проблемами и воплощали в художественной форме эталоны нравственного поведения, примеры внутренней работы чувства и мысли человека в устремлении к нравственному совершенствованию.

В условиях арт-студии открываются широкие возможности вовлечения детей в общение с шедеврами изобразительного искусства. Занятия изобразительной деятельностью могут быть свободно дополнены экскурсиями в музей или путешествиями по виртуальным музеям. Условия дополнительного образования позволяют проектировать разнообразные формы, методы знакомства детей с музейными экспозициями, организации эстетических ситуаций художественного переживания шедевров классического и современного искусства. Восприятие произведений изобразительного искусства, представленных в музейных экспозициях (реальных и виртуальных), включают школьников в культурно-историческое пространство, в диалог с художественными образами, что создаёт почву для осознания ими себя как субъектов культуры. Музейная экспозиция выступает своеобразной моделью многомерного мира, в которой опыт рационального познания переплетается с чувственным, закрепляя в сознании детей образы-ценности через их художественное переживание.

Особенностью арт-студии является эмоциональный характер межличностных отношений. Арт-студия как объединение на основе личных симпатий педагога, детей и родителей обладает большими воспитательными возможностями в формировании доверительных отношений участников арт-процесса, освоения ими нравственных ценностей в общении с искусством. В исследовании В. А. Тургеля отмечается, что при эмоционально-доверительном взаимодействии между детьми и руководителем арт-студии возможности искусства проявляются шире, чем только учебно-воспитательный процесс: способствуют формированию бережных, доброжелательных, доверительных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, ориентации в си-

стеме моральных норм, усвоению этики поведения, развитию способности к саморегуляции поведения, вербализации эмоциональных переживаний, овладению способами продуктивного взаимодействия с другими людьми [208, с. 98].

Таким образом, методологическую основу процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства младшими школьниками составляют аксиологический, деятельностный, полихудожественный подходы. Опора на выделенные подходы позволяет вовлечь детей в широкий, осознаваемый диапазон переживаний нравственных идей, воплощенных в художественных образах, развить у них умения содержательной трактовки средств художественной выразительности, активизировать личностный опыт обучающихся при осмыслении идейной концепции произведения и оценке его социальной значимости через самовыражение в художественно-творческой деятельности.

Реализация названных подходов осуществляется совокупностью принципов, которые характеризуют каждый отдельный подход. Опора на выделенные методологические подходы и соответствующие им принципы позволяет разрешить проблему определения теоретико-методологического основания для разработки методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.

Выводы по первой главе

В психолого-педагогических исследованиях эмоционально-ценностное восприятие рассматривается как специфическая характеристика художественно-эстетического восприятия и связывается с важнейшей функцией искусства – его возможностью в трансляции личности смысловжизненной информации через художественно-образное воздействие.

Основу эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства составляет внутренний диалог воспринимающего с художественными образами, который может осуществляться на разных уровнях, в зависимости от имеющегося художественно-эстетического опыта, художественных способностей, возраст-

ных, личностных особенностей.

Обобщение исследований, связанных с диалогической природой художественного восприятия, привело нас к уточнению понятия «эмоционально-ценностное восприятие произведений изобразительного искусства» применительно к младшему школьному возрасту. Это способность к переживанию, оценке и интерпретации содержания произведения искусства на основе внутреннего диалога личностных и художественных смыслов, предметно выраженного в художественно-творческой деятельности детей.

Обучение детей эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного искусства способствует их художественному развитию в любых видах искусства, так как формирует способность к переживанию, оценке и интерпретации содержания произведения искусства на основе внутреннего диалога личностных и художественных смыслов.

Исследователями в области педагогики и психологии искусства выделяются различные уровни диалога личностных и художественных смыслов в процессе восприятия произведения искусства. Сложность и многоуровневость характеристик этого процесса обусловлены степенью развитости художественной культуры и возрастными особенностями воспринимающего субъекта.

Особенности художественного восприятия младших школьников позволяют выделить следующие уровни диалога личностных и художественных смыслов при восприятии произведений искусства.

Стихийно-эмоциональный уровень связан с и эмоциональными переживаниями ребенком художественных образов в качестве носителей и выразителей нравственного смысла, соотносением сюжета произведения с собственным жизненным опытом.

Художественно-ассоциативный уровень основывается на синтезе эмоционального и рационального в переживании содержательности художественных структур, заключается в «раскодировании» обобщенных в них смыслов через разнообразные ассоциативные связи в опоре на имеющийся художественно-эстетический опыт.

Сотворческий уровень обусловлен необходимостью дополнения опыта восприятия собственной художественной практикой, опытом воплощения своего мироощущения в материале искусства. Сотворческий компонент связан с воплощением образа восприятия в продуктивных формах эстетической отзывчивости: с вербальным выражением своих впечатлений, интерпретацией образа в полихудожественной деятельности, в творческом самовыражении.

Основу процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства у младших школьников составляют деятельностный, полихудожественный, аксиологический подходы.

Опора на деятельностный подход позволяет воспроизвести в педагогической работе процессы внутреннего диалога с миром художественного произведения и выразить их предметно через вовлечение детей в художественно-практическую деятельность. В художественно-практической деятельности ребенок может выразить свои эмоции и впечатления от воспринимаемого произведения, осуществить практический анализ средств художественной выразительности, соотнести художественные смыслы с имеющимся жизненным и художественно-эстетическим опытом.

Полихудожественный подход открывает возможности «перевода» ценностного содержания с языка одного искусства на другой при создании обучающимися художественно-творческих продуктов. В нашем исследовании доминантой в полихудожественном комплексе выступает изобразительное искусство, что позволяет использовать на занятиях разные виды как самой изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и пр.), так и полихудожественную деятельность на основе изобразительного искусства: иллюстрирование сюжетов литературных и поэтических произведений, рисование музыки, коллективные композиции с элементами графического, цветового, пластического фантазирования, сочинение образных историй с последующим созданием рисунков, аппликаций, коллажей на их сюжеты и др.

Аксиологический подход обеспечивает стратегию обращения к искусству как важнейшему способу становления ценностных ориентиров для растущей

личности и определяет отбор произведений искусства в качестве выразителей нравственных ценностей и смыслов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить наиболее значимые для младших школьников 8-ти – 9-ти лет нравственные ценности, представления о которых служат опорой в понимании нравственного поведения в социуме и определяют готовность личности к дальнейшему нравственному совершенствованию: дружба со сверстниками, справедливость, честность в отношениях с окружающими, уважение к старшим, доверие к значимым взрослым, любовь к близким, ответственность за свои поступки. Именно эти ценности выступают ориентиром при определении круга произведений искусства классической традиции прошлого и современности, восприятие которых побуждало бы ребенка к рефлексии над актуальными для данного возраста нравственными проблемами.

Разработка методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии на основе взаимосвязи аксиологического, деятельностного, полихудожественного подходов, позволяет вовлечь детей в широкий, осознаваемый диапазон переживаний нравственных идей, воплощенных в художественных образах, развить у них умения содержательной трактовки средств художественной выразительности, активизировать личностный опыт обучающихся при осмыслении содержания произведения через самовыражение в художественно-творческой деятельности.

Глава 2. Особенности внедрения методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в практику дополнительного образования

2.1. Диагностический инструментальный мониторинг развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников

При выделении критериев и показателей развитости эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства у младших школьников мы основывались на анализе и обобщении психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, на поисковых и экспериментальных материалах кандидатских и магистерских исследований, а также на личном опыте преподавания в системе дополнительного образования (Центр дополнительного образования «СофияАрт») и вузовского образования (ФГБОУ ВО «УрГПУ») в рамках учебных дисциплин «Методика преподавания изобразительного искусства в школе», «Музей и дети», «Современные технологии художественно-эстетического развития младшего школьника», а также в процессе подготовки студентов УрГПУ к проведению педагогической практики в школе.

Мы выделили следующие критерии и показатели развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Критерий *эмоционально-мотивационный* – выражен в показателях: 1) чуткость к основному эмоциональному тону – «пафосу» произведения; 2) эстетическая эмпатия – эмоциональное погружение в мир художественного образа на основе сопереживания, отождествления собственных эмоций с эмоциональным строем картины; 3) сформированность интереса к произведениям искусства с нравственной проблематикой.

Критерий *образно-содержательный* – раскрывается через показатели:

1) художественная эрудиция, запас актуальных знаний и представлений об искусстве; 2) представления о языке искусства, связи формы и содержания в художественном произведении; 3) наличие эмоционально-образного тезауруса – образов, примеров воплощения этических идей в художественных произведениях.

Критерий *деятельностно-рефлексивный* – определяется показателями:

1) подбор эмоционально-образных ассоциаций при соотнесении содержания произведения с собственным художественно-эстетическим опытом; 2) опыт эстетического суждения о произведении искусства 3) понимание, выражение и преобразование эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества детей.

На основе выделенных критериев и показателей мы определили уровни развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Высокий уровень – обучающийся проявляет интерес к произведениям искусства с нравственной проблематикой, отличается яркостью эмоциональных реакций и их соответствием основному эмоциональному тону произведения, обладает значительным багажом художественных впечатлений, связанных с примерами воплощения нравственных ценностей в художественных произведениях, отличается систематизированными знаниями о средствах выразительности, видах, жанрах изобразительного искусства, способен к обоснованному художественному суждению в опоре на ассоциации с другими видами искусства, к соотнесению ценностного содержания художественных образов с личностным жизненным опытом и их интерпретации в оригинальных продуктах творческой деятельности.

Средний уровень – обучающемуся свойственен эпизодический, неустойчивый интерес к произведениям искусства с нравственной проблематикой, ограниченный круг художественных впечатлений, связанных с образами – выразителями нравственных ценностей, ограниченный диапазон эмпатийного восприятия художественных образов, недостаточная осведомленность о зако-

номерностях изобразительного искусства, средствах художественной выразительности, неустойчивая способность к художественной оценке и рефлексии, недостаточная убедительность в трактовке образа и выборе художественных ассоциаций, отсутствие творческой инициативы, формальный, шаблонный подход к выбору средств художественной выразительности для воплощения своих впечатлений, что приводит к стандартности, повторяемости образов в творческой деятельности.

Низкий уровень – обучающийся демонстрирует отсутствие интереса к произведениям искусства с нравственной проблематикой, мозаичность, поверхностность художественных впечатлений в этой сфере, низкий диапазон эмпатического восприятия, разрозненные, фрагментарные знания о языке изобразительного искусства, его закономерностях, неспособность к художественной оценке и рефлексии, проявляет пассивность или вовсе отказывается от рассуждений по поводу ценностного содержания произведения искусства и воплощения своих впечатлений в продуктах художественной деятельности.

Следующая задача состояла в подборе диагностических методик для оценивания данных критериев развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников. Нами были отобраны и изучены методики, наиболее близкие направлению нашего исследования:

– по критерию «эмоционально-мотивационный»: диагностическое задание «Звучащие пейзажи» (1); «Художественно-экспрессивный тест» Т. А. Барышевой (2); диагностическая методика А. А. Мелик-Пашаева «Группировка картинок» (3);

– по критерию «образно-содержательный»: вопросы из олимпиадных заданий для обучающихся начальных классов (1); методика А. А. Мелик-Пашаева «Беседа о картине» (2); игровая методика Е. Н. Бородиной «Лото» (3);

– по критерию «деятельностно-рефлексивный»: методика Т. А. Барышевой «Свобода ассоциаций» (1); тест Е. М. Торшиловой «Переименование картин» (2); методика Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой «Геометрия формы» (3).

На основе отобранных методик и в дополнение к ним нами разработаны

авторские задания, выявляющие уровень развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Приведем описание диагностических заданий по *эмоционально-мотивационному критерию* развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Показателем эмоционально-мотивационного критерия является чуткость к основному эмоциональному тону – «пафосу» произведения, что в исследовании А. А. Мелик-Пашаева характеризуется как главное большое чувство или гамма чувств, которые выражаются в произведении, создают его неповторимую атмосферу, его «пафос» [127, с. 171].

Для определения чуткости к основному эмоциональному тону произведения было разработано диагностическое задание «Звучащие пейзажи». Суть задания заключается в сопоставлении живописных и музыкальных образов по сходному эмоциональному тону. Обращение к жанру пейзажа при диагностировании способности к определению основного эмоционального тона картины оправдано тем, что в данном жанре, как правило, отсутствует конкретный сюжет, т. е. «подсказка» для ребенка об образном содержании произведения. Занятия в арт-студиях и школах искусств начинаются с сентября, поэтому выбирались художественные произведения на осеннюю тематику.

Описание задания. Школьникам предлагается рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы в осеннее время года и с разным эмоциональным строем (И. И. Левитан «Золотая осень», И. С. Остроухов «Золотая осень», А. А. Киселев «Осень. Ветренный день», П. А. Нилус «Осень», Н. В. Нестеров «Осенний пейзаж», Г. Г. Мясоедов «Осеннее утро», И. И. Левитан «Дубовая роща. Осень»). В качестве музыкального сопровождения звучит Этюд фа минор. Соч. 25. Ф. Шопена. Задание: выбрать из предложенных репродукций одну (или несколько), наиболее близкую (близких) по эмоциональному тону звучащей музыке, объяснить свой выбор.

Характеристика музыкального произведения. Этюд – произведение, созданное на основе одного пианистического приема, проходящего по принципу

остинатности (повторяемости) через всю пьесу. Виртуозное овладение определенным приемом является педагогической задачей этого жанра. В этюдах Ф. Шопена каждый технический оборот становится носителем яркой и неповторимой художественной идеи, а принцип оstinатности – исчерпывающим выражением одного состояния. В этюде фа минор Ф. Шопена виртуозное кружение, «россыпь» мелких длительностей в высоком регистре могут вызвать ассоциации с трепещущими от легкого дуновения ветра золотыми, «звнящими» на солнце листьями. Поэтический образ «золотой осени» с ее красотой и совершенством будет вполне уместен в качестве смысловой опоры при восприятии этого произведения детьми. «Осенние» ассоциации в этом этюде вызывает минорный лад и, особенно, последняя, завершающая фраза, исполненная вопроса-ожидания.

Правильный выбор репродукций, соответствующих эмоциональному тону музыкального произведения: И. И. Левитан «Золотая осень», И. С. Остроухов «Золотая осень», Н. В. Нестеров «Осенний пейзаж».

Результаты диагностического задания оцениваются следующим образом.

5 баллов – правильно выбираются все три картины из предложенных. Дается обоснование выбора: соответствие эмоционального тона музыкального и живописных произведений объясняется на основе анализа выразительных средств (2-3 характеристики).

4 балла – правильно выбирается одна или две картины из предложенных. Для описания общности их эмоционального тона с музыкальным произведением выбирается 1 выразительное средство.

3 балла – делается неправильный выбор репродукций. В то же время испытуемый объясняет свой выбор, по-своему трактуя средства выразительности и эмоциональное содержание музыкального и живописных образов.

2 балла – делается неправильный выбор репродукций, который испытуемый объясняет путано, сбивчиво, неуверенно.

1 балл – выбор репродукций делается формально, не подкрепляется никакими объяснениями.

Следующим показателем эмоционально-мотивационного критерия вы-

ступает «эстетическая эмпатия» (термин введен С. Маркусом). Характеристики эстетической эмпатии: эмоциональное погружение в мир другого человека (художественного образа), переживание тех же эмоциональных состояний, который испытывает другой на основе отождествления, узнавание и понимание эмоций, испытываемых в сопереживании, способность прогнозировать перспективу развития эмоциональных состояний.

По показателю «эстетическая эмпатия» использовался «Художественно-экспрессивный тест» Т. А. Барышевой [97].

Краткое описание теста. Испытуемым предлагается рассмотреть репродукции произведений искусства, на которых изображены дети (Например: О. Ренуар «Девочка с голубым бантом», «За клавиrom», «Читающая девочка», А. А. Пластов «Таня Юдина», «Маленькая няня», В. А. Серов «Девочка с персиками. Портрет В.С. Мамонтовой», «Портрет Мики Морозова» и т. п.), и ответить на вопросы, связанные с определением экспрессивных признаков (мимика, пантомимика), отражающих различные эмоциональные состояния героев («О чем думают эти дети?», «Какие они по характеру?», «Какое у них настроение?», «Что они сейчас чувствуют?») [97, с. 18-26].

Взяв за основу идею данного теста, мы разработали диагностическое задание, усиливающее характеристику эстетической эмпатии как эмоционального резонирования на основе отождествления себя с героем произведения.

Диагностическое задание «Хочу познакомиться». Детям предлагается рассмотреть ряд репродукций картин портретного жанра и выбрать того, с кем бы он хотел познакомиться и подружиться. Репродукции подбираются таким образом, чтобы на них были запечатлены образы и мальчиков, и девочек (например: Д. Веласкес «Портрет инфанты Маргариты в белом платье», О. А. Кипренский «Девочка в маковом венке с гвоздикой в руке (Мариучча)», Неизвестный художник 19 века «Портрет девочки в павлопосадском платке», К. Л. Христинек «Портрет А. Г. Бобринского с ребенком», В. А. Тропинин «Портрет А. В. Тропинина, сына художника», Т. Гейнсборо «Портрет мальчика»). Далее детям предлагается составить рассказ о том, почему им стал интере-

сен именно этот герой, что у них может быть общего, о чем бы они могли поговорить, если бы подружились, что стали бы делать вместе, а затем – сделать иллюстрацию к этому рассказу (нарисовать себя и героя за каким-либо совместным занятием).

В данном задании оцениваются не только рассуждения детей, но и их практические задания. Дети в этом возрасте не обладают большим запасом слов и эпитетов, которыми они могли бы выразить различные эмоциональные состояния. В собственном рисунке на заданную тему детям легче выразить переживаемые эмоции через линии, краски, выбор сюжета для композиции.

Результаты диагностического задания оцениваются следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Оценка диагностического задания по показателю «эстетическая эмпатия»		
Высокий уровень (5 баллов)	Средний уровень (3-4 балла)	Низкий уровень (1-2 балла)
<p>В описании героя картины дается правильная, точная, полная, аргументированная характеристика его эмоционального состояния.</p> <p>В рисунке используются соответствующие эмоциональному состоянию героя картины холодные или теплые тона, яркие, насыщенные или приглушенные оттенки цветов. Эмоциональное содержание художественного образа выражено в рисунке через адекватную выразительность линий (плавные, мягкие очертания или угловатые, резко очерченные и т. д.), в сюжете рисунка воплощен адекватный характеру героя и его эмоциональному состоянию прогноз возможного развития событий. Ребенок демонстрирует увлеченность заданием, включает словесные пояснения к рисунку.</p>	<p>В описании героя картины дается правильная характеристика его эмоционального состояния, но не дифференцирующая данную эмоцию по степени выраженности.</p> <p>В рисунке используется соответствующая эмоциональному состоянию героя картины холодная или теплая цветовая гамма, но при этом – однообразие, не-выразительность оттенков цветов и их комбинаций; невыразительность линий рисунка (вялость или, наоборот, прямолинейность). В сюжете рисунка частично воплощен прогноз возможного развития событий, находящийся в рамках смыслового эмоций героя художественного произведения. Ребенок не демонстрирует эмоциональной увлеченности заданием, хотя проявляет аккуратность и старательность при выполнении рисунка.</p>	<p>В описании героя картины и опознавании его эмоций ребенок называет категорию, не входящую в смысловое поле данного эмоционального состояния или входящую приблизительно, косвенно. Возможно случайное попадание в правильный ответ, поскольку аргументация отсутствует.</p> <p>В рисунке наблюдается формальный подход к выбору сюжета, цветовой гаммы или полное несоответствие рисунка заданной теме. Ребенок демонстрирует отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания, проявляет небрежность и неэстетичность в оформлении рисунка (грязь, заляпанность, разводы красок и т. д.)</p>

По показателю «сформированность интереса к произведениям изобразительного искусства с нравственной проблематикой» использовалась методика А. А. Мелик-Пашаева «Группировка картинок». Суть методики – в диагностировании у испытуемых способности эмоционально-оценочного отношения к сюжетам и героям картин через выбор соответственного способа группировки предложенного материала. Эталонном выполнении задания выступает вариант группировки представленных изображений не по внешним признакам, таким как «люди», «предметы», «растения» и пр., а «по родственности чувства, вызываемого изображениями» [127, с. 42].

Мы развернули идею данной диагностической методики в направлении задач нашего исследования – выявление уровня развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников по эмоционально-мотивационному критерию. Испытуемым предлагается рассмотреть репродукции картин, героями которых являются дети (портреты детей, одетых, как взрослые, и сюжетные картины, где изображены «взрослые» поступки детей) и разделить изображения на две группы (способ группировки испытуемые выбирают сами).

Примерный перечень картин: А. А. Шишкин «Принц», Р. Х. ванн Рейн «Портрет сына художника», Д. Веласкес «Портрет инфанты Маргариты в белом платье», О. А. Кипренский «Девочка в маковом венке с гвоздикой в руке (Мариучча)», Неизвестный художник 19 века «Портрет девочки в павлопосадском платке», К. Л. Христинек «Портрет А. Г. Бобринского с ребенком», В. А. Тропинин «Портрет А. В. Тропинина, сына художника», Т. Гейнсборо «Портрет мальчика», А. А. Шишкин «Последний защитник», «Поводырь», В. П. Перов «Тройка», К. Е. Маковский «Дети, бегущие от грозы», А. С. Степанов «Дети на хворосте», К. А. Разумов «Девочка, кормящая птиц», А. И. Лактионов «Вышивание», Р. Дункан «Дети на ранчо», Ю. П. Кугач «Накануне праздника»).

Картины, входящие в предложенный набор, можно сгруппировать многими разными способами. Например: по принципу изображения в них мальчи-

ков или девочек; по настроению детей (задумчивые, грустные или веселые, радостные); по жанру: портреты и сюжетная живопись; по живописному колориту: яркие и более приглушенные тона; по принципу многоцветности и монохромности и т. д.

Эталоном выполнения задания (5 баллов) в контексте задач нашего исследования является выбор способа группировки, раскрывающего интерес к этической стороне жизни, отраженной в сюжете произведения: группа картин о детях, которые выглядят взрослыми потому, что одеты, как взрослые (это особенно характерно для изображений детей на картинах старых мастеров), и группа картин о детях, которые совершают взрослые поступки и этим вызывают к себе уважение.

В оценку задания входят и рассуждения детей – пояснение своей позиции: увлеченность сюжетами картин, эмоциональность высказываний, соотношение ситуаций на картинах с имеющимся жизненным опытом, способность к пониманию и разъяснению этической составляющей сюжета картины.

4 балла – картины группируются по принципу жанровой принадлежности: портрет и сюжетная живопись. При этом в характеристике сюжетных картин отмечается, что они объединены одной темой: «дети помогают взрослым». При описании сюжетов приводятся примеры из собственного жизненного опыта.

3 балла – для группировки картин выбирается способ, не связанный с этической идеей (могут быть любые, самые неожиданные варианты). В обсуждении картин в отдельных случаях отмечается этическая направленность сюжетов, но не проявляются эмоциональная включенность в переживание этих ситуаций, сопоставление с собственным опытом.

2 балла – для группировки картин выбирается способ, не связанный с этической идеей (могут быть любые, самые неожиданные варианты). Этическая направленность сюжетов («дети помогают взрослым», «дети совершают взрослые поступки») не замечается и не отмечается при обсуждении картин.

1 балл – испытываются затруднения в выборе какого-либо способа группировки картин, демонстрируется формальное, незаинтересованное отношение к заданию.

Приведем описание диагностических заданий по *образно-содержательному критерию* развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

По показателю «художественная эрудиция, запас актуальных знаний и представлений об искусстве» (1) мы разработали вопросы по типу олимпиадных заданий для обучающихся начальных классов.

Задания данного типа различаются по степени сложности:

- выбор правильного ответа из нескольких предложенных;
- ответ на вопрос;
- соотнесение имени автора с названием его произведения при большом количестве вариантов;
- определение имени автора по названию произведения;
- определение названия произведения по репродукции;
- определение названия произведения или имени автора по описанию картины.

Диапазон представляемых произведений достаточно широк: от хрестоматийных и популярных до менее известных.

По показателю «представления о языке искусства, связи формы и содержания в художественном произведении» (2) использовалась методика А. А. Мелик-Пашаева «Беседа о картине».

Краткое описание методики. Участнику занятия предъявляется репродукция картины П. Брейгеля «Крестьянские танцы» и предлагается ответить на ряд вопросов: «Как бы ты назвал эту картину?», «Какие чувства, какое настроение она вызывает?», «Какова ее главная мысль?», «Что хотел сказать автор этой картиной?», «Что сделал автор, чтобы мы поняли его замысел?», «Расскажи об этой картине так, чтобы человек, который ее не знает, мог составить о ней представление» и пр. Проблемной ситуацией данного задания является неоднозначность эмоционального воздействия данной картины: по сюжету она изображает праздничное веселье, а на самом деле несет гораздо более сложную и не слишком радостную оценку жизни. Поэтому беседа об этой картине «позволяет

различить того зрителя, который ориентируется на внешнюю, «объективную» сторону изображения, и того, кто чуток к эмоциональному воздействию картины; причем эта чуткость позволяет иначе оценивать и осмысливать сами изображенные события» [127, с. 174].

Мы адаптировали данный тест, приведя его в соответствии с возрастными особенностями младших школьников (выбрав более понятные для них сюжеты и представив вариант сравнительного анализа двух картин).

Детям предлагается рассмотреть репродукции двух картин, названных авторами по сюжетам праздничных дней в народном календаре («Прощеное воскресенье» Ю. В. Шерова и «Взятие снежного городка» В. И. Сурикова).

Далее предлагается сравнить две картины и выполнить следующие задания.

1. Ответьте на вопрос: «Какой праздник народного календаря объединяет запечатленные на них сюжеты?».

2. Найдите по 4 детали в картинах, подсказывающих название запечатленного в них праздничного дня.

3. Подберите до 3-х слов или словосочетаний, определяющих настроение каждой работы.

4. Укажите до 3-х художественных средств в каждой работе, которые создают указанное вами настроение.

Эталон ответов (5 баллов):

1. Праздник «Масленица», сюжеты картин: «Взятие снежного городка», «Прощеное воскресенье».

2. 4 детали картины, подсказывающие название праздничного дня («Прощеное воскресенье») в картине Ю. В. Шерова:

1	Поза главного героя, который стоит перед группой женщин, наклонив голову, сняв шляпу и прижимая ее к груди, выражает раскаяние
2	За спиной главного героя – пара, в которой один стоит на коленях перед другой и с мольбой протягивает руки (возвращение блудного сына/или мужа)
3	в глубине картины видны пары и группы людей с жестами - просьбами о прощении, обращенными друг к другу
4	На снегу написаны слова «Прости меня ...»

4 детали картины, подсказывающие название праздничного дня («Взятие снежного городка») в картине В. И. Сурикова:

1	Изображена снежная крепость
2	Герои картины разделены на две группы: защитники и нападающие
3	Радостные лица героев картины говорят о том, что это не настоящая схватка, а веселая игра, удалая забава
4	Герои картины одеты в праздничную яркую одежду

3. Словосочетания, определяющие настроение каждой работы:

В. И. Суриков «Взятие снежного городка»:

ощущение радости, праздника.
молодецкая удаль, размах, широта, яркость эмоций
искренность, азартность, вовлеченность в праздничное действо

Ю. В. Шеров «Прощеное воскресенье»:

приземленность эмоций, отсутствие праздничного настроения
ощущение замкнутого, тесного пространства, беспросветности
формальное выполнение ритуала праздника, неискренность героев картины в выражении своих чувств

4. Художественные средства в каждой работе, которые создают указанное вами настроение.

В. И. Суриков «Взятие снежного городка»:

Чистый белый снег, веселое расписное покрывало на переднем плане – ощущение радости, праздника.
Молодецкая удаль, азарт отражены на лице победителя, прорвавшего на коне оборону крепости
Динамичные позы, улыбающиеся румяные лица, яркие цвета в деталях одежды подчеркивают яркость и силу положительных эмоций

Ю. В. Шеров «Прощеное воскресенье»:

Многочисленные детали бедного незатейливого провинциального быта снижают, приземляют эмоции, снимают ощущение праздника
Серый утоптаный снег, такое же плотное небо – ощущение замкнутости, беспросветности, безвыходности
Статичность поз героев картины, отсутствие движения, динамики – отсутствие надежды в перемены. Формальное выполнение ритуала праздника, неискренность в действиях героев: пустые бутылки, которые главный герой везет в санках, чтобы сдать в приемном пункте и снова купить выпивку; надпись «прости меня» с несерьезной припиской «котик»; театральность позы у пары на заднем плане («возвращение блудного сына /или мужа»).

Снижение оценки за ответы детей связывается с недостаточной способностью уловить истинный пафос картин и подкрепить свои впечатления анализом изобразительных средств:

4 балла – в сравнительной характеристике двух репродукций улавливает их пафос: праздничное звучание картины В. И. Сурикова и двойственное воздействие картины Ю. В. Шерова (праздничный сюжет и обыденность, непраздничность эмоционального содержания). Описание эмоционального настроения первой картины подкреплено точными характеристиками средств выразительности, но в описании второй картины испытываются затруднения.

3 балла – обе картины описываются с точки зрения выражения праздничного настроения. Неоднозначность воздействия второй картины объясняется разным содержанием и настроением самих праздничных дней, которым эти картины посвящены, или воспринимается как свойство, присущее авторской манере письма – испытуемый не достигает понимания содержательной стороны этой неоднозначности.

2 балла – обе картины оцениваются как выражение праздничного настроения, но в случае со второй картиной испытывается неудовлетворенность от того, как это сделано (картина не вызывает яркого эмоционального резонанса, отсутствует желание ее рассматривать и описывать).

1 балл – обе картины воспринимаются как иллюстрация праздничных сюжетов, средства художественной выразительности не комментируются.

По показателю «наличие эмоционально-образного тезауруса – образцов, примеров воплощения этических идей в художественных произведениях» – мы обратились к методике Е. Н. Бородиной «Лото» [28].

Краткое описание игрового задания. Участникам игры раздается по 1 листу, расчерченному на секторы (5 пустых секторов и 1 сектор с репродукцией картины (уменьшенной в размере), определяющей тему игрового поля и связанную с определенной нравственной идеей. Далее педагог достает из коробки карточки (соответствующие размеру сектора), на которых в уменьшенном размере изображены репродукции картин. Участник игры, которому подо-

шла карточка по тематике, забирает ее себе (закрывает пустой сектор). Условие: тот, кому картина подошла по тематике игрового поля, должен определить и проговорить вслух название картины и имя ее автора. Если участник не дает правильного ответа, остальные игроки могут ему подсказать. Игра продолжается, до тех пор, пока все игровые поля не закроются. Педагог руководит игрой, корректирует ответы участников и делает пометки относительно количества правильных ответов каждого [28, с. 58-65].

Примерная тематика игровых полей: семейные ценности, ценности труда, учебы, ратного подвига. Например, на тему ратного подвига для выполнения этого диагностического задания нами были представлены детям 6 наиболее известных картин: В. М. Васнецов «Три богатыря», П. Д. Корин «Александр Невский» (центральная часть триптиха), В. И. Суриков «Переход Суворова через Альпы», А. А. Шишкин «Последний воин», П. В. Рыженко «Победа Пересвета», А. А. Дейнека «Оборона Севастополя».

Оценка задания.

5 баллов – правильное определение и формулировка темы своего игрового поля по репродукции; правильный выбор репродукций для заполнения всех пустующих секторов; точные названия картин и имен их авторов; активная помощь товарищам, не сумевшим дать правильные ответы;

4 балла – правильное определение и формулировка темы своего игрового поля по репродукции; правильный выбор репродукций для заполнения всех пустующих секторов; неточные названия картин, затруднения в определении имен авторов картин; стремление оказать помощь товарищам в ответах, но не всегда точное попадание в правильный ответ;

3 балла – неточная формулировка темы своего игрового поля по репродукции (необходимость в подсказке учителя); правильный выбор репродукций для заполнения пустующих секторов не во всех случаях (1-2 неточности); затруднения в определении названий картин и имен их авторов; частое обращение за помощью к товарищам для правильных ответов;

2 балла – тема своего игрового поля по репродукции формулируется толь-

ко с подсказкой учителя; 1-2 правильных выбора репродукций для заполнения пустующих секторов на фоне ошибочных решений; незнание названий картин и имен их авторов; потребность в постоянной подсказке товарищей при ответах;

1 балл – тема своего игрового поля по репродукции формулируется только с подсказкой учителя; все попытки заполнения пустующих секторов ошибочны; картины и имена их авторов неизвестны.

Приведем описание диагностических заданий по *деятельностно-рефлексивному критерию* развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

По показателю «подбор эмоционально-образных ассоциаций при соотнесении содержания произведения с собственным художественно-эстетическим опытом» использовалась методика Т. А. Барышевой «Свобода ассоциаций» [97, с. 22]. Методика связана с интерпретацией произведений картин авангардного типа (бессюжетная живопись) и направлена на диагностику способностей к ассоциированию.

В контексте задач нашего исследования мы обратились к данной методике для выявления не только способностей к ассоциированию, но и для определения широты художественно-эстетического опыта детей на основе его актуализации с помощью установления ассоциативных связей со знакомыми картинами при восприятии абстрактной живописи. Подходящим материалом для подобного ассоциативного анализа являются предложенные в методике Т. А. Барышевой картины современного художника Рене Магритта. В их композиции включены узнаваемые, реально существующие в жизни явления (горы, море, воздушное пространство, прибрежный песок, пустыня и пр.) и предметы (фрагменты интерьера).

Детям предлагается рассмотреть репродукции картин Р. Магритта, выбрать одну наиболее понравившуюся и составить список известных им картин художников прошлого и современности, которые можно было бы ассоциативно связать с данной картиной по любому из перечисленных признаков: изображенные предметы, природные явления, цветовая гамма, характер линий, тип

композиции, эмоциональный настрой картины и пр.

Оценка за это задание включала предусмотренные в тесте Т. А. Барышевой позиции (легкость установления связей, оригинальность, разнообразие ассоциативных зон), а также позицию, связанную с умением объяснить связь вспомнившихся картин с картиной Р. Магритта на основании любого из перечисленных выше признаков. Примечание: в данном задании оценка за неточное название картины и имени ее автора не снижается: важно, что испытуемый вспомнил картину, подходящую к ассоциативному ряду.

5 баллов – называется 6 и более картин, связанных с рассматриваемой репродукцией не только по предметному признаку, но и по другим (цветовая гамма, характер линий, тип композиции, эмоциональный настрой картины). При объяснении причин возникших ассоциаций проявляется понимание средств художественной выразительности;

4 балла – называется 4-5 картин, но не в каждом случае удается сформулировать причины возникших ассоциаций;

3 балла – называется 2-3 картины, причины возникших ассоциаций формулируются с трудом, объясняются нечетко;

2 балла – называется 1 картина с формальными, натянутыми пояснениями;

1 балл – называется 1 картина без каких-либо пояснений.

По показателю «опыт эстетических суждений о произведении искусства» мы использовали тест Е. М. Торшиловой «Переименование картин» [203].

Краткое описание теста. Детям предлагается рассмотреть несколько репродукций картин, не входящих в школьную программу и неизвестных им (К. Лоррен «Отдых по пути в Египет», Я. Снейдерс «Фруктовая лавка», М. Нестеров «Молчание», Н. Пуссен «Ринальдо и Армида»). Далее нужно дать названия этим картинам (выбрать из нескольких вариантов). Варианты названий подобраны по принципу: одно описательно-сюжетное название, второе – эмоциональное, но противоположное художественному образу полотна и третье, ему соответствующее. Для репродукции К. Лоррена: «Отдых по пути в Египет» (сюжетное), «Буйство природы» (эмоциональное, но противоположное по обра-

зу), «Покой мира» (соответствующее образному строю). Для репродукции Я. Снейдерса: «Фруктовая лавка» (сюжетное), «Ссора в лавке» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Праздник фруктов» (соответствующее образному строю). Для репродукции М. Нестерова: «Два рыбака (сюжетное), «Бурная вода» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Молчание» (соответствующее образному строю). Для репродукции Н. Пуссена: «Ринальдо и Армида» (сюжетное), «Убийство рыцаря» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Волшебный сон» (соответствующее образному строю). Выбор своих вариантов названий испытуемым нужно объяснить, обосновать, что именно в сюжетах картин и средствах их художественной выразительности доказывает этот выбор [203, с. 82-97].

5 баллов – для названий всех репродукций выбран вариант «соответствие образному строю». Рассуждения обучающегося, доказывающие его выбор, отличаются полнотой, доказательностью, опираются на понимание средств художественной выразительности.

4 балла – часть ответов относится к варианту «соответствие образному строю», часть – к варианту «сюжетное соответствие», часть может относиться и к варианту «противоположное по образу». Обучающийся по-своему может объяснить и обосновать свой выбор, рассуждения опираются на знание средств художественной выразительности, хотя и трактуются субъективно.

3 балла – большинство ответов относится к варианту «сюжетное соответствие». Объяснения данному выбору опираются на анализ деталей картины, предметов, которые в ней изображены. Вариант «соответствие образному строю» выбран неосознанно – не удастся объяснить и обосновать этот выбор.

2 балла – большинство ответов относится к вариантам «сюжетное соответствие» и «противоположное по образу». Объяснения данному выбору противоречивы и непоследовательны.

1 балл – большинство ответов случайны, выбор вариантов не обоснован и никак не объяснен.

По показателю «понимание, выражение и преобразование эмоционально-

образной информации в продуктах собственного творчества детей» использовалась идея диагностического задания Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой «Геометрия в композиции» [204].

Суть теста – в выявлении геометрического подобия в структуре (композиции) картины. Стимульный материал теста: К. А. Сомов «Дама в голубом» (треугольник – пирамидальная композиция), Д. Жилинский «Воскресный день» (круг – сферическая композиция), Г. Гольбейн Младший «Портрет Дирка Берка» (квадрат).

В соответствии с более старшим возрастом (8-9 лет), чем тот, для которого предназначен данный тест (6-7 лет), мы усложнили задание. Детям предлагалось выбрать одну из предложенных репродукций и сделать «перевод» реалистического изображения в абстрактное: заменить героев картины и окружающие их предметы геометрическими фигурами, сохранив соотношение планов картины, ее цветовую гамму, колористический строй.

Результаты диагностического задания оцениваются следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Оценка диагностического задания по показателю «понимание, выражение и преобразование эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества детей»		
Высокий уровень (5 баллов)	Средний уровень (3-4 балла)	Низкий уровень (1-2 балла)
Композиция абстрактного рисунка верно отражает геометрию композиции оригинала. В рисунке используются соответствующие колориту картины холодные или теплые тона, яркие, насыщенные или приглушенные оттенки цветовых сочетаний. Характер линий в геометрических конструкциях соответствует эмоциональному содержанию (плавные, мягкие очертания или угловатые, резко очерченные и пр.). Геометри-	Композиция абстрактного рисунка в целом верно отражает геометрию композиции оригинала, хотя наблюдается некоторые неточности (вместо треугольника центральной фигурой выступает, например, изображение, напоминающее схематично изображенную елку, вместо круга – овал, вместо квадрата – пятигранник и пр.) Характер линий в геометрических конструкциях не связан с эмоциональным содержанием. В геометрических конструкциях рисунка нечетко	Композиция абстрактного рисунка не отражает геометрию композиции оригинала. В рисунке наблюдается формальный подход к выбору цветовой гаммы, характеру линий или их полное несоответствие оригиналу (хаотическое нагромождение геометрических конструкций, непродуманность соотношений планов). Ребенок

ческие конструкции в рисунке отражают соотношение близких и дальних планов оригинала. Эмоциональный тон рисунка максимально соответствует пафосу картины. Ребенок демонстрирует увлеченность заданием, включает дополнения к названию получившегося рисунка.	выражены близкие и дальние планы. Эмоциональный тон рисунка в целом соответствует колориту картины, но рисунок характеризуется однообразием, не-выразительностью оттенков цветов и их комбинаций. Ребенок не демонстрирует эмоциональной увлеченности заданием, хотя проявляет аккуратность и старательность при выполнении рисунка.	демонстрирует отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания, проявляет небрежность и неэстетичность в оформлении рисунка (грязь, заляпанность, разводы красок и т.д.)
--	--	--

Таким образом, на начальном этапе опытно-поисковой работы мы разработали критерии и показатели, позволяющие определить уровни развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников, произвели отбор средств педагогической диагностики. Прделанная работа позволила перейти к следующему этапу опытно-поисковой работы, который непосредственно связан с апробацией методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.

2.2. Содержание и особенности методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии

Для эффективного развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников нами была разработана методика, реализующая идею диалога личностных и художественных смыслов в различных формах художественно-творческой деятельности младшего школьника. Этапы методики определены в соответствии с логикой диалогического постижения художественного содержания: актуализация личностного опыта в художественном переживании (диалог с художественным образом на уровне эмоциональных ассоциаций), смысловой анализ художественных

структур, воплощающих нравственную идею, в сопоставлении изобразительного искусства с другими видами искусства (участие в диалоге искусств), сотворческое осмысление детьми идеи произведения через художественное самовыражение (диалог личностных и художественных смыслов). Соответственно методика включает три этапа: *эмоционально-оценочный, аналитический, сотворческий*.

Задачей первого – *эмоционально-оценочного* – этапа является актуализация личностного опыта в художественном переживании через диалог с художественным образом на уровне эмоциональных ассоциаций.

Оптимальными для решения этой задачи являются методы актуализации личностного (визуального, эмоционального, сенсорного, бытового, социального) опыта при восприятии художественного произведения. Методы основаны на «приобщающей идентификации» воспринимающего (по выражению В. П. Иванова) – своеобразном «примеривании» на себя сюжетов и образов произведения изобразительного искусства, их разъяснении, исходя из собственного опыта. Это важно для того, чтобы вызвать у детей интерес к произведениям изобразительного искусства, заложить мысль о том, что картина – не просто некий экспонат, подлежащий изучению. Картина может стать своеобразным собеседником: напомнить о событиях собственной жизни, заставить задуматься над своими поступками.

В работе Б. М. Неменского методы этого типа обобщены как «законы» художественной педагогики: закон уподобления (метод эмпатии, метод создания ситуаций уподобления автору, герою произведения, метод единства восприятия и созидания на каждом уроке), закон постоянства связи с жизнью (метод широких ассоциаций, метод актуализации личностного опыта детей для конкретного содержания урока) [139].

Рассмотрим более подробно методы данного этапа.

Одним из методов, связанных с реализацией принципа опоры на личный опыт ребенка при восприятии художественного произведения выступает *метод широких ассоциаций*. В основе метода – коллективный анализ конкретной «жизненной» ситуации или нравственной проблемы, воплощенной в художественных образах разных видов искусства.

В нашей методике в качестве своеобразного стержня, объединяющего художественные образы разных видов искусства, использовался фрагмент литературного произведения, ярко воплощающий определенную нравственную коллизию. Преподаватель руководил коллективным обсуждением нравственной коллизии, выстраивая его как анализ определенной «жизненной» ситуации, в которой могли бы оказаться школьники. (Соответственно нравственные идеи и ценности, воплощенные в литературных образах, подбирались таким образом, чтобы они были понятны, соотносимы с жизненным опытом обучающихся и актуальны для них). В процессе обсуждения педагог направлял обучающихся на выявление причин возникшей ситуации, помогал им моделировать различные варианты ее решения, поощрял к изложению собственной позиции.

Произведения изобразительного искусства выступали в качестве иллюстраций к тексту, усиливая эмоциональную составляющую и акцентируя различные аспекты обсуждаемой нравственной коллизии. В этой ситуации произведения изобразительного искусства становились своеобразными «собеседниками» в коллективном обсуждении нравственной коллизии, определяя ориентиры в ее решении.

Например, занятие «Моя маленькая добрая планета» было построено как беседа по произведению А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» (с показом иллюстраций О. А. Сысковой-Гаспарян, Н. Г. Гольц, В. Э. Ерко, Т. В. Казмирук, корейских иллюстраторов К. М. Джи, Я. О. Неро, самого А. де Сент-Экзюпери). Детям предлагалось привести примеры из собственного опыта ответственного отношения к своему личному пространству и ближайшему окружению – внимание к близким людям, забота о чистоте своей комнаты, о прибранных игрушках, политых цветах, внимание к домашним животным (или, наоборот, сожаление о проявленной лени, равнодушии, невнимании к окружающим). Итогом рассуждений явилась творческая работа – коллаж на тему «Моя маленькая добрая планета».

Занятие «Друзья моего детства» строилось на обсуждении рассказа В. Ю. Драгунского «Друг детства». После чтения рассказа обучающимся предла-

галось рассмотреть репродукции картин, на которых изображены дети с игрушками (Н. И. Барченков «Маленькая хозяйка», Т. П. Дерий «Маша, кушай кашу!», Е. В. Шумакова «Игрушки в коробке», Г. Ф. Клемент «Детские занятия»), и прокомментировать отношение изображенных на репродукциях детей к своим игрушкам (бережное, заботливое или небрежное и невнимательное). Далее школьникам предлагалось нарисовать себя со своей любимой игрушкой, а на заключительной выставке рисунков и поделок рассказать придуманную дома историю про своего друга детства – любимую игрушку.

На основе метода широких ассоциаций выстраивались занятия с использованием других литературных произведений, содержащих проблемные нравственные коллизии, над которыми детям предлагалось поразмышлять, предложить свои варианты их решений, подобрать соответствующие иллюстрации к ним из предложенных репродукций и выразить свое отношение к этим ситуациям в практической деятельности. Так, занятие «Мы в ответе за тех, кого приручили» выстраивалось на основе чтения и обсуждения сказки К. Д. Ушинского «Слепая лошадь» и сопровождалось просмотром репродукций: П. О. Ренуар «Жюли Мане с кошкой», Ф. П. Решетников «Опять двойка», Ю. Н. Кротов «За чтением», «Первый портрет», Ч. Б. Барбер «Укромное место», «Молитва перед завтраком», цикл фотографий Е. И. Шумиловой «Животные и дети». Занятие «Сила и доброта» разворачивалось по сказке К. Д. Ушинского «Ветер и Солнце» (репродукции: К. Коро «Порыв ветра», А. А. Рылов «Зеленый шум», П. Сезанн «Гора Сент-Виктуар», К. Моне «Скалы в Бель-Иль», А. И. Куинджи «Березовая роща», Эль Греко «Вид Толедо», И. К. Айвазовский «Хаос», К. А. Коровин «Парижское кафе»).

Метод широких ассоциаций на основе сопоставления художественных произведений, созданных в разных видах искусства, но посвященных одной или близкой по смыслу теме, открывал детям не только возможность устанавливать причинно-следственные связи между поступками и их последствиями, расширять диапазон понятий и смыслов, связанных с нравственной проблематикой, но через художественное переживание формировал эталоны нравственного пове-

дения, стимулировал желание соответствовать им и становиться лучше.

Метод единства восприятия и созидания применялся на каждом занятии, совмещаясь с обращением к другим методам.

Например, занятие «Когда отдыхают ангелы» выстраивалось на основе одноименного рассказа М. С. Аромштам. В рассказе идет речь о том, что когда люди совершают неблагоприятные поступки, их ангелы-хранители находятся рядом и напряженно «работают», защищая от бед, а отдохнуть могут только тогда, когда люди совершают хорошие поступки – тогда ангелы спокойны за тех, кого охраняют. При обсуждении прочитанного рассказа дети обращались к своему опыту, вспоминали о своих хороших и не очень хороших поступках, фантазировали о том, насколько легко или тяжело приходится их ангелам-хранителям. В задачу педагога входила организация своеобразного фона этого разговора – видеоряда, составленного из картин русских и зарубежных художников с образами ангелов и детей (репродукции: М. В. Нестеров «Архангел Гавриил», Н. Чакветадзе «Гость», А. Простев «Домой с Ангелом» и др.) Результатом разговоров, просмотра и обсуждения картин стали рисунки детей о событиях из их жизни, связанных с нравственным выбором – отказом от неблагоприятных поступков, об их ангелах-хранителях. Выставка рисунков, в свою очередь, привела к идее создания детьми анимационного фильма по мотивам этих сюжетов из их собственной жизни. В процессе коллективного творчества обговаривался сценарий, создавались эскизы, подбиралось музыкальное сопровождение. Дети учились договариваться друг с другом, высказывать и отстаивать свои взгляды, принимать взгляды других, соотносить свои жизненные впечатления с содержанием художественных образов, выражать свою позицию в художественно-творческой деятельности.

Метод уподобления себя герою картины заключается в своеобразном «примеривании» на себя образа героя произведения, разъяснении, исходя из собственного жизненного опыта, того, что делает, о чем размышляет, что чувствует герой. Наиболее продуктивно применение метода уподобления себя герою картины на материале портретного жанра в изобразительном искусстве.

Метод способствует тому, чтобы обучающиеся осваивали не только техническую сторону создания портрета, но и развивали умения самопознания через искусство, способность к нравственно-этическому оцениванию и суждению, эмоционально-ценностному восприятию художественных образов, созданных великими русскими и зарубежными художниками-портретистами.

Например, на занятии «Приглашаем маму на бал» дети рассматривали репродукции женских портретов разных эпох и подбирали, какой образ больше подходит для их мамы, и какое платье подошло бы, если бы она собиралась на бал (Я. Вермеер «Портрет молодой девушки, или девушка с жемчужной сережкой», Ж. О. Д. Энгр «Портрет мадемуазель Ривьер», Л. да Винчи «Дама с горностаем», В. Л. Боровиковский «Портрет М. И. Лопухиной», П. А. Федотов «Портрет Н. Жданович за фортепиано», Б. М. Кустодиев «Купчиха с зеркалом», И. Н. Крамской «Неизвестная», П. П. Рубенс «Портрет камеристки инфанты Изабеллы», А. А. Шишкин «Уральский сказ», «Вишенка»). Далее детям предлагалось нарисовать свою маму в платье, соответствующем образу, который они для нее выбрали (готовая работа затем вручалась маме в качестве подарка).

С помощью опоры на собственный опыт детей при восприятии картин на занятиях создавалась ситуация «открытия» детьми художественных закономерностей. В частности, раскрывалась значимость подбора художником интерьера для выражения характера героя при создании его портрета. Так, для занятия «Угадай хозяина картины» педагог с помощью графической компьютерной программы «размывал» фигуры героев на репродукциях и предлагал детям нарисовать на отдельном листе бумаги предполагаемого «хозяина картины» (В. А. Серов «Портрет княгини Ольги Орловой», П. А. Федотов «Портрет Н. Жданович за фортепиано», З. И. Серебрякова «Автопортрет перед зеркалом», Б. М. Кустодиев «Портрет Ф. И. Шаляпина», М. А. Врубель «Портрет К. Д. Арцыбушева», В. А. Серов «Портрет И. А. Морозова»), а затем сравнить свои изображения с оригинальными.

На занятии «Мой портрет в интерьере» дети выбирали интерьеры и предметы, изображенные на репродукциях (С. Ю. Жуковский «Интерьер Лазенков-

ского дворца. Варшава», К. Шмидт-Ротлуф «Вечер в комнате», Я. Вермеер «Мастерская художника», Г. Ходжкин «Комната с креслом», А. Матисс «Красная комната», «Мастерская художника (Розовая мастерская)», Г. Л. Чайников «Яблочный Спас»), которые подходили бы для их собственного портрета (или портрета друга).

Результаты творческих работ и размышлений над репродукциями картин – самостоятельные выводы детей об особенностях жанра портрета, специфике его выразительных средств.

В то же время главной задачей обращения к вышеперечисленным методам на данном этапе выступала актуализация личностного опыта обучающихся в диалоге с героями картин в процессе отражения сюжетов художественного произведения в собственной практической деятельности.

Условия арт-студии позволяли проводить занятия в музее изобразительных искусств, в выставочных галереях города.

На первом этапе посещение музея или выставки ограничивалось знакомством с картинами одного жанра (или одной тематики) и обязательно включало практическую деятельность детей (на основе описанных выше методов). При организации первых посещений музея изобразительных искусств, а также первых виртуальных путешествий по музеям мира перед педагогом стояла задача вызвать у детей интерес к классическим произведениям изобразительного искусства, заложить мысль о том, что картина – не просто экспонат в музее, подлежащий изучению. Картина может стать своеобразным собеседником: напомнить о событиях собственной жизни, заставить задуматься над своими поступками.

Перед посещением музея на занятиях проводилась подготовительная работа. Дети рассматривали и комментировали произведения изобразительного искусства, близкие к тем эпохам, национальным и индивидуальным стилям, направлениям, на которые будет нацелено внимание при посещении музея. Педагог называл детям имена художников, названия картин, эпоху и страну, к которой они принадлежат, разъяснял некоторые исторические подробности, значимые для понимания содержания картин. В то же время педагог не ставил пе-

ред детьми задачу запоминания всей этой информации – она давалась попутно, в связи с решением основной задачи данного этапа – актуализации личностного опыта детей через диалог с художественным образом на уровне эмоционально-личностных ассоциаций. Поэтому информация о художественных произведениях давалась с учетом опоры на имеющийся у детей художественно-эстетический и житейский опыт (кто-то смотрел исторический фильм или был в театре – и там герои были в таких же костюмах, кто-то побывал в стране, о которой идет речь и пр.) Систематизация информации о многочисленных художественных произведениях, с которыми дети знакомились на занятии, а затем в музее, происходила постепенно через обобщение этой информации на тематической основе (в связи с нравственной проблематикой, представленной в теме каждого занятия).

Задача второго этапа – *аналитического* – заключалась в развитии умений смыслового анализа средств выразительности в полихудожественной деятельности. Данная задача реализовывалась с помощью метода «вживания» (В. В. Медушевский) и эмоционального погружения в образный строй произведения искусства, метода художественных ассоциаций (А. А. Мелик-Пашаев) в анализе элементов художественной формы, метода эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский). Суть методов заключается в сопоставлении произведений изобразительного искусства с другими видами искусства (музыкой, поэзией, хореографией, мультипликацией).

На этом этапе обогащался художественно-эстетический опыт обучающихся, происходило накопление искусствоведческих знаний, развитие художественно-образного мышления. С помощью художественных сопоставлений и аналогий происходило вовлечение детей в своеобразный «диалог искусств», возникающий при воплощении сходных жизненных ситуаций, нравственных ценностей, идей и смыслов.

Полихудожественная деятельность детей была организована как своеобразный «перевод» образного содержания с языка одного искусства на другой. Творческие задания данного этапа открывали для детей возможность осознания

нравственных ценностей при сопоставлении своих личных историй с опытом, воплощенным в художественных образах, вовлечении собственных «я» обучающихся в диалог художественных образов-смыслов в разных видах искусства.

Диалогическое постижение смыслов искусства на уровне художественных ассоциаций позволяло перейти от стихийно-эмоционального к аналитическому восприятию образного содержания. Внимание детей в восприятии произведений искусства акцентировалось на проявлениях единства формы и содержания как универсальном принципе художественного творчества.

Метод эмоционального погружения в образный строй картины связан с эмоциональным вживанием в художественные образы, направлен на развитие у детей умения определять основной эмоциональный тон художественного произведения в опоре на музыкальные и поэтические ассоциации.

Раскроем возможности данного метода на примере серии занятий «Звучащие пейзажи». Обращение к жанру пейзажа при решении задачи определения основного эмоционального тона картины оправдано тем, что в данном жанре, как правило, отсутствует конкретный сюжет, т. е. «подсказка» для ребенка о эмоционально-образном содержании произведения. Эмоциональное вживание в образный строй картины, воплощающей пейзаж, возможно на основе визуального опыта и интуиции. Конкретизации интуитивного чувствования художественной эмоции, воплощенной в пейзаже, могут помочь музыкальные ассоциации. Соответственно основу занятий в серии «Звучащие пейзажи» составлял метод сопоставления живописных и музыкальных образов.

При подготовке заданий по сопоставлению живописных и музыкальных образов педагог руководствовался следующими соображениями.

Предпочтителен выбор инструментальных музыкальных произведений, близких избранной для восприятия картины по программному содержанию, но не связанных с текстом (т. е. с точно определенным сюжетом). В частности, жанру пейзажа соответствуют музыкальные произведения в циклах «Времена года» (сюита А. Вивальди, цикл фортепианных пьес П. И. Чайковского). Однако тематика музыкальных произведений, ассоциирующихся с живописным пейза-

жем, может и выходит за рамки данной программы.

При подборе музыкальных и живописных аналогий учитывается, что в произведении изобразительного искусства настроение запечатлено как «остановившееся мгновение», а в музыкальном произведении настроение или чувство разворачивается во времени: раскрывается в тонких нюансах и ярких акцентах, кульминациях и спадах, т. е. предстает в развитии. Во многих музыкальных композициях развитие основного образа может сопровождаться сопоставлением с контрастными образами-состояниями и приводить к значительным изменениям его начального чувственного облика. Поэтому для творческих заданий, направленных на развитие умения определять основной эмоциональный тон картины в сопоставлении с музыкой, подбираются такие музыкальные произведения, основу драматургии которых составляет погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние. Такого рода примеры можно найти в медленных частях классических симфоний и инструментальных сюит, в оперных и балетных сценах (инструментальных «зарисовках» природы), в жанрах прелюдии, фуги, этюда, в современных эстрадных композициях.

Схема занятий, основанных на методе эмоционального погружения, выстраивалась в следующей логике: школьникам предлагалось рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы в разные времена года и с разным эмоциональным строем. Процесс восприятия репродукций сопровождался звучанием музыкального произведения. Задание: выбрать из предложенных репродукций одну (или несколько), наиболее близкую (близких) по эмоциональному тону звучащей музыке. Затем обучающимся предлагалось объяснить свой выбор – рассказать о чувствах, мыслях, которые вызвали картина и музыка. Далее в творческом задании детям предоставлялась возможность выразить свои впечатления и эмоции в изобразительной деятельности.

Примеры занятий.

«Осень в музыке и живописи» (Музыкальный ряд: И. С. Бах – А. Зилотти. Прелюдия. Произведение основано на постоянно повторяющемся переборе нескольких нот равными длительностями, что создает ощущение меланхоличе-

ской заторможенности чувств. В воображении возникает картина моросящего осеннего дождя, мерно постукивающего по стеклу окна. Соответствующий по эмоциональному тону видеоряд: Н. В. Нестеров «Осенний пейзаж», Г. Г. Мясо-едов «Осеннее утро», И. И. Левитан «Дубовая роща. Осень»). Практическое задание: рисование на тему «Два лика Осени».

«Зима в музыке и живописи» (Музыкальный ряд: И. С. Бах. Органная fuga соль мажор. Праздничная, искрящаяся в верхних регистрах органа, утонченно красивая в переплетениях линий-голосов – подобна сказочному морозному рисунку на оконном стекле, переливающемуся всеми цветами радуги солнечным зимним днем. Соответствующий по эмоциональному тону видеоряд: Л. П. Баранов «Зимой особенно хочется летать», А. Д. Силивончик «Эх, прокачу!», А. А. Степанов «Катание на санях», Е. Г. Балакшин «Зимние забавы»). Практическое задание: создание бессюжетной композиции на тему «Холодная красота» (графическое рисование музыки в технике «дриппинг»: нанесение на бумагу линий цветными карандашами и пастелью).

«Весна в музыке и живописи» (Музыкальный ряд: Й. Штраус Вальс «Весенние голоса». Музыка известного вальса – образ праздника жизни, связанного с ощущением молодости, свежести и яркости чувств, красоты и полноты жизненных сил. Соответствующий по эмоциональному тону визуальный ряд: М. Ленц «Песня Весны», Н. П. Бялыницкий-Бируля «Весна»). Практическое задание: коллаж с изображением фантастических птиц, поющих о весне.

«Лето в музыке и живописи» (Музыкальный ряд: Ж. Бизе – Р. Щедрин фрагмент из «Кармен-сюиты» «Утро». Прозрачная фактура, чистые тембры скрипок и флейт, свободно разливающаяся, пронизанная светом мелодия. Соответствующий по эмоциональному тону видеоряд: А. А. Пластов «Юность», Л. Парселье «Солнечные зайчики», И. И. Левитан «Березовая роща»). Практическое задание: создание композиции на тему «Первое утро зеленого лета» (рисование музыкального фрагмента «Утро» из «Кармен-сюиты» в технике акварели).

Ориентиром для разработки практических заданий послужили многочисленные примеры «переводов» художественных образов на языки различных ис-

кусств, что является распространенной практикой в искусстве современности: в частности, использование техник «дриппинг», «коллаж», бессюжетного (абстрактного) рисования музыки и др. Эти техники почерпнуты из современной художественной практики.

По мнению Н. Г. Куприной, в характеристику современного искусства входят разнообразные формы синтеза искусств, «обмен» между искусствами специфическими, как казалось прежде, средствами выразительности. Художники, музыканты, писатели современности свободно «обмениваются» специфическими средствами выразительности и техническими приемами для создания оригинальных художественных композиций. «Абстрактные, беспредметные полотна с помощью цветовых наплывов и колористических пятен-вспышек пытаются, подобно музыке, выразить движение чувств и эмоций. Форма музыкального произведения вырастает из неожиданных манипуляций с фактурой, и эта игра объемов и тембров музыкальной ткани вызывает ассоциации с живописью» [103, с. 245-246].

Таким образом, практические задания, основанные на ассоциативном сопоставлении зрительных, вербальных, слуховых, пространственных ощущений не только обогащают у обучающихся опыт художественных переживаний, ассоциативных и метафорических по своей природе, но и подготавливают их к восприятию синтетических форм современного искусства.

Практические задания на основе *метода эмоциональной драматургии* связаны с созданием видеоряда из произведений живописи к музыкальному произведению, обладающему разнообразной, насыщенной контрастами эмоциональной драматургией.

Пример подобного творческого задания: подбор морских пейзажей И. К. Айвазовского к фрагменту из симфонической сюиты Н. А. Римского-Корсакова «Шахерезада» («Путешествие Синдбада-морехода»). Эмоциональная драматургия данного фрагмента из сюиты Н. А. Римского-Корсакова представляет широкий и разнообразный спектр быстро сменяющихся, порой контрастных эмоций-состояний. В коллективной работе по подбору видеоряда к музыке

школьникам необходимо отметить смену оттенков эмоциональных состояний, яркие и менее значительные кульминации, эмоциональные спады и подъемы разворачивающейся музыкальной композиции Н. А. Римского-Корсакова – сменой соответствующих по цветовой динамике картин И. К. Айвазовского.

Аналогичным образом выполнялось задание по подбору видеоряда из репродукций с летними пейзажами И. И. Левитана к пьесе П. И. Чайковского «Баркарола» из цикла «Времена года».

Метод художественных ассоциаций в анализе элементов художественной формы. Суть метода заключается в сочетании восприятия произведения изобразительного искусства с практическими действиями, помогающими обучающемуся выразить во внешних проявлениях свое понимание эмоционально-ценностного содержания художественной композиции, смыслового наполнения элементов художественной формы, средств выразительности. Практическая деятельность детей выстраивается на полихудожественной основе – как своеобразный «перевод» образного содержания с языка одного искусства на другой.

На основе метода художественных ассоциаций в анализе элементов художественной формы основана серия занятий «Метафоры в названиях художественных произведений». Детям предлагается рассмотреть произведение изобразительного искусства и прослушать фрагменты нескольких музыкальных произведений с одинаковыми или похожими названиями. Из предложенного музыкального материала нужно выбрать те произведения, которые совпадают с изображением не столько по названию, сколько по смыслу, характеру, а далее – аргументировать свой выбор, сопоставив средства выразительности. Для создания проблемной ситуации педагог намеренно подбирает для анализа такие музыкальные произведения, в которых названия носят метафорический характер и не соответствуют напрямую изображению.

Например: к картине Э. Делакруа «Свобода на баррикадах» предлагается прослушать следующие музыкальные произведения: «Революционный этюд» Ф. Шопена (в котором под революционностью подразумевается душевный порыв, смятение чувств) и фрагменты из 1 части и финала 5 симфонии

Л. Бетховена (где музыка действительно отражает картину победы, революционного подъема и торжества народа).

После сравнительного анализа произведений дается практическая работа: создать собственную композицию (в рисунке, аппликации, коллаже, графическом изображении и пр.) на музыку, не подошедшую к предложенному ранее изображению, дать название своей работе. Получившиеся работы оформляются в виде выставки и обсуждаются, сравниваются, анализируются детьми.

Подобным образом были организованы занятия по сравнительному анализу следующих произведений.

Произведение изобразительного искусства: И. К. Айвазовский «Облака над морем. Штиль». Музыкальные произведения: М. Равель «Облака», Д. Лигети «Атмосферы».

Произведение изобразительного искусства: Э. Дега «Голубые танцовщицы». Музыкальные произведения: фрагмент из произведения Дж. Гершвина «Голубая рапсодия» и Ф. Шопен «Ноктюрн» до диез минор (после выбора детьми этого музыкального произведения сходство образного строя с картиной было усилено с помощью показа видеоролика проката Е. Медведевой под эту музыку на олимпиаде 2018).

Занятия второго этапа, связанные, в основном, с освоением жанра пейзажа, часто проводились в форме пленэра и экскурсии на природу. Занятия по описанным выше темам проводились также и в музее изобразительных искусств. На данном этапе широко использовались разнообразные мультимедийные формы проведения занятий: презентации, видеоряд к звучащей музыке, виртуальные экскурсии в музеи мира по избранным тематическим направлениям.

Задача третьего этапа методики – *сотворческого* – связана с развитием способности обучающихся к диалогу с художественными образами в процессе интерпретации их смыслов в собственной художественной деятельности. Для решения этой задачи использовались методы: постановки эмоционально-отношенческих задач, творческой интерпретации содержания произведения, коллективных и групповых работ (Б. М. Неменский [139]).

Задания данного этапа так же, как и на предыдущих этапах, были связаны с полихудожественной деятельностью детей: сочинением образных историй под впечатлением увиденных картин с последующим созданием собственных рисунков, аппликаций, коллажей, анимаций на их сюжеты, участием в театрализациях с элементами графического, цветового, пластического фантазирования на тему картины, включающих разработку сценария, декораций, костюмов.

Приведем ряд примеров.

Метод постановки эмоционально-отношенческих задач в восприятии произведений изобразительного искусства связан с обсуждением на занятии нравственной коллизии, отраженной в содержании произведения изобразительного искусства. В процессе коллективного обсуждения дети обращали внимание на то, в каких отношениях находятся герои картины, какие чувства испытывают, как их внутренние переживания выражаются внешне. Для того, чтобы школьники могли опереться в своих рассуждениях на имеющийся жизненный опыт, подбирались репродукции картин, где героями являлись их ровесники, а сюжетами выступали обыденные, узнаваемые жизненные ситуации.

Например, на занятии «Случай из моей жизни» детям предлагались репродукции картин с изображением сюжетов из жизни детей (например, К. Е. Маковский «В мастерской художника», Ф. П. Решетников «Достали языка», А. Л. Ржевская «Веселая минутка», И. М. Прянишников «Дети на рыбалке», А. Н. Аверин «Зима во дворе», И. Л. Горохов «Дети за книгой», Н. П. Богданов-Бельский «Новая сказка», А. Н. Аверин «Подруги», А. И. Зайцев «Секрет», М. Шагал «Прогулка», Н. В. Сорока «Вид на плотину» и пр.) Задание: рассмотреть репродукции и выбрать сюжет, напоминающий что-то, что происходило в их собственной жизни, рассказать о своих переживаниях, о том, как реагировали на происходящее окружающие, дать эмоциональную и этическую оценку тому, что происходило. После обсуждения детям предлагается нарисовать свой вариант воплощения выбранного сюжета, где героем является он сам и его близкие (друзья, родители). Картина, послужившая импульсом для работы школьника, выступает и в качестве своеобразного «образца» – «подска-

зывает» ему, как внутреннее состояние героев выражается во внешних проявлениях (позы, мимика, детали одежды героев, композиция картины, цветовые соотношения в ее общем колорите и пр.) На завершающем этапе занятия была устроена выставка работ детей на тему занятия.

Аналогичное задание дети выполняли на занятии «Портрет учителя» (репродукции для анализа: Н. П. Богданов-Бельский «Устный счет», «Посещение больного учителя рисования», «Именины учительницы», И. И. Фирсов «Юный живописец», А. А. Попов «Школьный учитель», М. В. Нестеров «Экзамен в сельской школе»). Детям предлагалось нарисовать портрет своего любимого учителя в одежде прошлого времени, ориентируясь на изображение учителя в выбранной картине.

Практические задания на данном этапе были направлены на то, чтобы дети ощутили себя в позиции автора – создали свой вариант воплощения сюжета, лежащего в основе картины. Поэтому в большинстве случаев при выполнении задания детям предлагалось воплотить свои творческие решения в разных видах художественной деятельности.

Например, итогом занятия «В кругу семьи» стали созданные детьми скульптурные композиции. Данное занятие выстраивалось на рассматривании репродукций картин, воплощающих сценки из семейной жизни (Ф. К. Джонс «Мать и дочери, играющие в шашки», Ф. Буше «Завтрак», З. И. Серебрякова «Завтрак», И. Е. Кричковский «Первые шаги», Ж. Б. Шарден «Гувернантка», А. И. Зайцев «Устала»). После просмотра и обсуждения сюжетов детям предлагалось выбрать из них один, который больше всего понравился, и выписать на листочке слова, характеризующие отношения между членами семьи, изображенной на выбранной репродукции («забота», «уважение», «понимание», «поддержка», «любовь», «доверие» и пр.) Листочки с написанными словами-характеристиками переворачивались и закладывались под каждой из репродукций. Затем детям предлагалось вспомнить свою семью и так же описать ее в словах-характеристиках. Далее детям нужно было сравнить два записанных листочка, выбрать только одну из совпадающих характеристик и внимательно

рассмотреть, какими средствами передается в картине это чувствов-характеристика (как это проявляется в жестах героев, их позах, мимике, в колорите картины). Практическое задание: основываясь на «подсказках» анализируемой картины, сделать собственную фигуру-образ, в котором с помощью линий, объемных соотношений, цветовых сочетаний воплощено выбранное чувство, характеризующее отношения в семье. В скульптурную композицию можно включить элементы аппликации, коллажа. В конце занятия работы представлялись без названий: школьникам предлагалось угадать названия работ своих товарищей и объяснить, доказать свои предположения. В завершении из работ были созданы коллективные (по группам) скульптурные композиции на тему «В кругу семьи».

Практическим заданием на занятии «Полезные дела» стало создание анимационного этюда на тему «Помогаю маме» (с появлением в кадре цветка, символизирующего очередное доброе дело, меняется выражение маминого лица на портрете – из грустного оно постепенно становится радостным, светлым). Предварительно для выбора возможных добрых дел обсуждались репродукции: А. С. Степанов «Дети на хворосте», К. А. Разумов «Девочка, кормящая птиц», А. И. Лактионов «Вышивание», Р. Дункан «Дети на ранчо», Ю. П. Кугач «Накануне праздника».

На занятии «Календарные праздники» дети создавали композицию в технике коллажа для поздравительной открытки (своему другу, члену своей семьи, учителю). Для этого нужно было нарисовать наиболее яркие атрибуты праздника, основываясь на содержании рассмотренных репродукций (В. И. Суриков «Взятие снежного городка», В. Дж. Тренто «Игра в снежки» (фрагмент фрески), Г. Ким «Первый снег», Е. Г. Балакшин «На масленицу», Д. А. Холин «Масленица во Владимире. Народные гуляния», Б. М. Кустодиев «Ярмарка», А. А. Бучкури «Рождественский базар»), затем вырезать свои рисунки и включить их в собственную композицию.

Метод творческой интерпретации применялся в заданиях, связанных с сотворческим участием в воспринимаемом произведении. С помощью данного

метода на занятиях создавались ситуации, помогающие школьникам выйти на сотворческий уровень восприятия: проявить собственную позицию в понимании художественных смыслов и значений, запечатленных в полотне картины, вступить с ними в диалог, самостоятельно интерпретировать содержание художественных образов в собственной художественно-творческой деятельности.

Например, на занятии «Ожившая картина. К. П. Брюллов «Последний день Помпеи» школьникам предлагалось воплотить в действиях эмоциональное напряжение людей, изображенных на полотне. Для организации данного процесса выбирался ведущий («режиссер»), который распределял роли, выстраивал мизансцены, добивался соответствия эмоциональной выразительности участников театрализации цветовому строю картины, ее композиционным особенностям. Дети входили в образы героев картины, пытались представить, какие чувства испытывали эти герои, воплощали их чувства в движениях, мимике, придумывали соответствующие реплики, диалоги, возможные продолжения сюжетов, обыгрывали их в импровизированном театрализованном действе. Творческие идеи были запечатлены видеокамерой и затем вынесены на коллективное обсуждение, в процессе которого высказывались суждения о предложенной «режиссерской концепции», вносились необходимые уточнения. Такой «перевод» живописных средств выразительности на язык движений, жестов, интонаций с последующим анализом результата помог школьникам понять, как с помощью цветовой гаммы, расположения линий, цветовых пятен на полотне, композиционного решения художник достигает драматургического накала живописного произведения. Далее дети выполняли индивидуальное практическое задание: рисовали фрагмент картины (в той же цветовой гамме изображали одного из персонажей картины на фоне какого-либо одного архитектурного сооружения, присутствующего в общей композиции). В качестве домашнего задания предлагалось сочинить небольшой рассказ – историю о своем герое.

Занятие «“Драгоценности” – наши чувства в звуке и цвете» было связано с задачей углубления представлений школьников о средствах художественной выразительности на примерах экспериментов в области синтеза искусств в ху-

дожественной практике начала XX века. В начале занятия педагог в краткой беседе знакомил детей с яркими высказываниями художников и музыкантов начала XX века о выразительных возможностях цвета и его связи с характером движения и звучания: зачитывались высказывания В. Кандинского из его работы «Теория цвета» об активности цвета и синтезе искусств, демонстрировались фрагменты цветомузыки А. Скрябина, супрематического театра К. Малевича, балета «Драгоценности» Дж. Баланчина. Далее детям предлагалось выбрать свой любимый цвет и «оживить» его, представить в виде движения, воплощающего связанную с ним эмоцию. Выбрав цвет, каждый школьник создавал себе «сценический костюм» из доступных материалов (кусочки ткани, цветная бумага), обдумывал, какую эмоцию и какими движениями будет выражать «от имени» этого цвета. Цвет должен «ожить» и двигаться с той активностью, как представляется школьнику (например, активный желтый – цвет радости, насыщенный красный – цвет праздника, торжества, светлые оттенки синего – цвет задумчивой печали и т. п.) В свою очередь, педагог подбирал фрагменты разных по эмоциональному строю музыкальных произведений, а затем включал их по очереди. Детям предлагалось внимательно слушать и двигаться только под ту музыку, которая соответствует эмоциональной активности выбранного им цвета. В завершении детям предлагалось «оживить» цвета на одной из абстрактных композиций В. Кандинского – создать театрализованное действие, коллективно обсудив общий рисунок движений, действия каждого цвета в соответствии с его ролью в картине, а также выбрать наиболее подходящие из прослушанных музыкальных фрагментов для звукового сопровождения.

Метод коллективных и групповых работ использовался в сочетании с другими методами данного этапа. На данном этапе были задействованы такие формы занятий, которые предполагали творческое взаимодействие обучающихся: как занятие-драматизация, занятие-инсценировка, занятие-ролевая игра, занятие-виртуальная экскурсия (в музей изобразительного искусства, по городу), конкурсы, выставки творческих работ детей с совместным обсуждением.

Например, занятие «Два гения: разговор через века» проводилось в форме

ролевой игры. При подготовке и проведении игры предлагался следующий план:

1. В совместной беседе с детьми выбираются два, уже знакомых им по работам, великих художника. Рассматриваются их автопортреты и их портреты, написанные другими художниками, читаются высказывания современников о них: об их внешности, характере, взглядах на жизнь. Дети рассуждают о том, как характеры этих личностей, их мысли и чувства проявлялись в их творчестве. Определяется круг тем, связанных с нравственной проблематикой, которые встречаются в творчестве обоих художников. Далее дети договариваются и останавливаются на одной общей теме.

2. Выбираются два школьника, которые могли бы создать театрализованные образы художников (дети сами назначают своих товарищей на роли, находя некоторые соответствия в чертах их характера или манерах поведения выбранным героям). Участники разделяются на две команды, каждая из которых собирает дополнительный материал об одном из художников (его работы, автопортреты, данные его биографии, высказывания о нем современников и пр.), создает образ представителей этой эпохи – подбирает атрибуты костюмов, элементы причесок и т. д.

3. Участники команд разыгрывают импровизированные диалоги в соответствии с выбранными ролями: как могли бы два художника отстаивать свою точку зрения, если бы встретились друг с другом, как могли бы поддержать мнение художников по выбранной проблеме поклонники их творчества, посетители их выставок, какие критические замечания высказали бы критики и пр. Для подтверждения своих высказываний участники могут использовать найденный материал о художниках, их творчестве, анализировать картины, приводить в пример высказывания и т. д.

Особую остроту таким диалогам придавал выбор художников, относящихся к разным эпохам (например, А. Дюрер и С. Дали, Л. да Винчи и В. ван Гог, И. Шишкин и К. Моне).

Занятие «Тайные смыслы: “хитрый” натюрморт» было проведено в форме

виртуальной экскурсии в музей изобразительного искусства (просмотр и обсуждение экспозиций картин в жанре натюрморта). Дети выступали в роли экскурсоводов, рассказывали об истории создания картин, «расшифровывали» значения изображенных на них предметов, давали им свои трактовки. (Дети этого возраста очень любят секреты, тайники, коды, шифры. Выполняя домашнее задание, предваряющее данное занятие, они с увлечением вовлекались в разгадывание «тайных смыслов» натюрмортов). В качестве практического задания на занятии школьникам предлагалось придумать и нарисовать натюрморт, в котором была бы зашифрована их собственная «тайна», «спрятана» какая-то важная для каждого мысль. В конце занятия дети составили коллективную композицию из своих работ и вместе разгадывали «зашифрованные» в них значения.

В форме виртуальной экскурсии по городу выстраивалось занятие «Приглашаем друзей в Екатеринбург». Вел экскурсию педагог: просматривались слайды с архитектурными достопримечательностями центра Екатеринбурга (маршрут начинался с Храма на Крови, проходил через комплекс построек на берегу Исети (кинотеатр «Космос», стадион «Динамо»), через Дом Севостьянова (нынешнюю резиденцию губернатора Свердловской области) и заканчивался на набережной перед ротондой, выполненной в технике каслинского литья). По ходу следования «экскурсовод» (педагог) останавливался у каждого арт-объекта и рассказывал о нем. Во время рассказа дети создавали эскизный рисунок арт-объекта, отмечая наиболее характерные детали. Для заключительного этапа экскурсии был выбран слайд, на котором видны все рассмотренные объекты. Детям предлагалось создать открытку, используя сделанные ранее наброски.

Продолжением этого занятия стала совместная разработка буклета «Прогулки по Екатеринбургу. Путеводитель для друзей». Дети с удовольствием вспоминали о своих любимых местах в городе – где они были вместе с родителями и пережили радость открытия, совместного узнавания. Детям предлагалось не только нарисовать памятные для себя места в городе, но и написать небольшие ознакомительные истории об этих местах. Совместно разработанный буклет далее был скомпонован с помощью компьютерной программы (с при-

влечением родителей), растиражирован и разослан детьми по почте друзьям и родственникам.

Обобщая изложенный материал, сделаем вывод. Представленная методика обеспечивает, на наш взгляд, систематичное развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства младшими школьниками в условиях арт-студии. Методика выстраивается на идее диалога личностных и художественных смыслов в различных формах художественно-творческой деятельности и соответствуют следующим этапам:

I этап – *эмоционально-оценочный* – связан с задачей актуализации личностного (эмоционального, сенсорного, бытового) опыта обучающихся в диалоге с героем картины в процессе отражения сюжета художественного произведения в собственной практической деятельности (методы: широких ассоциаций, уподобления себя герою картины, единства восприятия и созидания; формы: творческие занятия в музее (знакомство с одной картиной или картинами одной тематики), беседа, рассказ);

II этап – *аналитический* – направлен на развитие умений смыслового анализа художественных структур через вовлечение детей в диалог искусств в полихудожественной деятельности (методы: «вживания» и эмоционального погружения в образный строй произведения искусства, художественных ассоциаций в анализе элементов художественной формы, эмоциональной драматургии; формы: пленэр, экскурсии на природу, разнообразные мультимедийные формы проведения занятий: презентации, видеоряд к звучащей музыке, виртуальные экскурсии в музеи мира);

III этап – *сотворческий* – реализует задачу развития способности обучающихся к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, и осмыслению собственных переживаний в оценке и сотворческой интерпретации содержания художественного произведения в собственной деятельности (методы: постановки эмоционально-отношенческих задач, творческой интерпретации содержания произведения, коллективных и групповых работ; формы: драматизации, инсценировки, театрализации, роле-

вые игры, реальные и виртуальные экскурсии в музеи, экскурсии по городу, конкурсы, выставки творческих работ детей).

Творческие задания, разработанные в соответствии с выделенными методами на разных этапах позволяют вовлечь детей в широкий, осознаваемый диапазон переживаний нравственных идей, воплощенных в художественных образах, развить у них умения содержательной трактовки средств художественной выразительности в разных видах искусства, активизировать личностный опыт обучающихся при осмыслении идейной концепции произведения и оценке его социальной значимости через самовыражение в художественно-творческой деятельности.

2.3. Педагогическая эффективность внедрения методики в практику дополнительного образования

С целью проверки эффективности разработанной нами методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии проводилась опытно-поисковая работа.

Опытно-поисковое исследование проводилось в учреждениях дополнительного образования г. Екатеринбурга: студии творческого развития детей «София Арт», «Арт-студии Натальи Письмак», МБОУК ДОД ЕДШИ № 4 «АртСозвездие», МАОУ гимназии № 8 «Лицей им. С. П. Дягилева» в условиях естественного учебного процесса в группах второго года обучения в течение трех лет (с 2015 по 2018 гг.)

В Центрах дополнительного образования «СофияАрт» и «Творческая студия Натальи Письмак» в разные годы в группы входило разное количество детей: в 2015/16 учебном году – 8 человек («СофияАрт») и 17 человек («Творческая студия Натальи Письмак»), в 2016/17 учебном году – 12 человек («СофияАрт») и 15 человек («Творческая студия Натальи Письмак»), в 2017/18 учебном году – 10 человек («СофияАрт») и 14 человек («Творческая студия Натальи Письмак»). Таким образом, авторская методика была апробирована

три раза (в течение трех циклов обучения, каждый из которых длился один учебный год) на разном контингенте обучающихся. Общий количественный состав экспериментальной группы (ЭГ) за три цикла обучения составил 76 человек.

В контрольные группы (КГ) входили обучающиеся 2-го года обучения общеэстетического отделения МБОУК ДОД ЕДШИ «АртСозвездие» и МАОУ гимназии № 8 «Лицей им. С. П. Дягилева». Образовательные организации реализуют программы по изобразительному искусству для общеэстетических отделений детских школ искусства. Развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства детьми младшего школьного возраста на момент проведения экспериментальной работы было определено в программах как одно из основных требований к образовательному результату (в соответствии с ФГОС НОО), ставились задачи по подбору материала и разработке методического обеспечения работы в данном направлении. Общий количественный состав контрольной группы – 72 человека.

Таким образом, в опытно-поисковой работе приняли участие 148 детей в возрасте 8-ми – 9-ти лет (второго года обучения): 76 человек в экспериментальной группе и 72 человека в контрольной группе.

Пилотные исследования результативности авторской методики осуществлялись студентами Института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «УрГПУ» при прохождении педагогической практики в школах г. Екатеринбурга.

Опытно-поисковая работа проводилась в *три этапа*: констатирующий, формирующий, итоговый.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы проводился у всех групп обучающихся в начале учебного года и занимал первые 6 занятий. Основной задачей данного этапа было проведение начальной диагностики и выявление исходного уровня развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства младшими школьниками на основе разработанных критериев. С этой целью был проведен начальный диагностический срез с применением отобранных диагностических методик, описание ко-

торых представлено в параграфе 2.1. настоящей работы.

Рассмотрим и проанализируем результаты педагогической диагностики, полученные по всем отобранным диагностическим заданиям на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

По данным, представленным в таблице 3, получены следующие результаты диагностики по образно-содержательному критерию: 35% детей в ЭГ и 34% в КГ показали высокий уровень. Это говорит о том, что дети активны при ответах, инициативны в рассуждениях, самостоятельно отвечают на вопросы педагога, проявляют интерес к произведениям искусства с нравственной проблематикой, отличается яркостью эмоциональных реакций и их соответствием основному эмоциональному тону произведения. Дети проявляли устойчивое желание делиться своими впечатлениями, отвечать на вопросы, дополнять рассказ педагога своими рассуждениями на предложенные темы, сопереживали героям произведений, активно выражали свое отношение к ним в высказываниях и при выполнении творческих заданий. Могли дать характеристику содержанию художественного произведения, дать оценку действиям героев, высказать свое суждение, связать сюжет произведения с событиями в своей семье, сопоставить с событиями своей жизни. Дети способны прокомментировать свои эмоции и впечатления, полученные при восприятии художественных произведений, высказать свои суждения о содержании произведения, сопоставить полученные впечатления со знакомыми и узнаваемыми явлениями, событиями из своей жизни. Дети умеют выразить свои впечатления, сопереживание героям произведений, выражение к ним своего отношения в полихудожественной деятельности. Рисунки детей отличаются выразительностью, содержательностью, законченностью. Они спешат рассказать о том, кого или что нарисовали, дополняют рисунок комментариями.

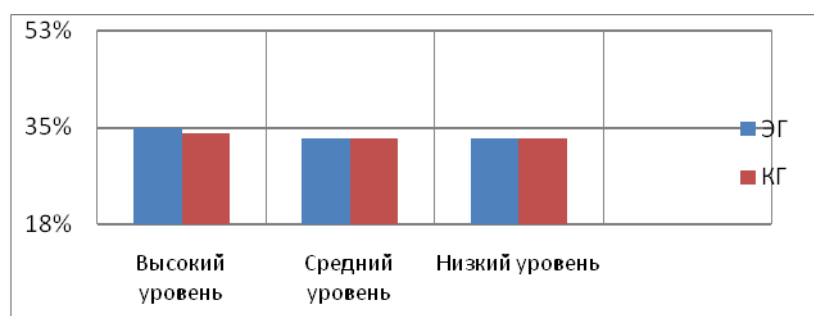
Количественные результаты диагностики развития
эмоционально-ценностного восприятия произведений
изобразительного искусства у детей экспериментальной и контрольной групп
по эмоционально-мотивационному критерию на констатирующем этапе
опытно-поисковой работы

дети 8–9 лет в ЭГ			
Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
76	26	25	25
100%	35%	33%	32%
дети 8–9 лет в КГ			
Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
72	24	24	24
100%	34%	33%	33%

Средний уровень показали 33% в ЭГ и 33% в КГ. Это означает, что эти дети с помощью педагога справляются с поставленными задачами, но недостаточно активны и инициативны в высказываниях. У этих детей проявление любознательности и позитивной эмоциональной реакции к произведениям искусства с нравственной проблематикой сочетается с недостаточной инициативностью и эмоциональной вовлеченностью в выражение своих чувств в высказываниях и в творческих заданиях. Впечатления, полученные при восприятии художественных произведений, могут выразить с помощью наводящих вопросов и дополнений педагога. Не могут самостоятельно осмыслить и сформулировать эмоциональное содержание художественного образа, связать сюжет произведения с личным опытом. С диагностическими заданиями справляются при дополнительном побуждении и разъяснении педагога. Этим детям требуется постоянная помощь и поддержка в рассуждениях, в выполнении творческих заданий. С помощью наводящих вопросов и дополнительных пояснений они могут рассказать о событиях в своей жизни, провести аналогии между поступками героев художественных произведений и собственными поступками, поступками близких людей. В творческих заданиях не проявляют особой инициативности, часто копируют действия других детей, заимствуют у других сюжеты рисунков.

Низкий уровень. 32% в ЭГ и 33% в КГ показали низкий уровень. Эти дети пассивны, ответы кратки, не проявляют заинтересованности. Затрудняются в высказываниях даже при помощи педагога. Произведения с нравственной проблематикой не вызывают интереса и проявлений эмоциональной отзывчивости. Дети отвлекаются при восприятии произведений, переключаются на занятия своими делами. Пассивны в обсуждении тем, связанных с нравственными коллизиями, не стремятся к осмыслению художественных образов на эту тему, затрудняются связывать сюжет произведения с личным опытом, не могут связать события, запечатленные в художественных произведениях, с личным опытом, уходят от ответов на вопросы педагога. Дети переключаются на занятия своими делами, отказываются от общения и совместных обсуждений тем занятий, проявляют эмоциональную замкнутость, пассивность, непослушание.

Представим результаты педагогической диагностики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей ЭГ и КГ по эмоционально-мотивационному критерию в диаграмме:



Диагр. 1. Сравнительная диаграмма уровней развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей по эмоционально-мотивационному критерию в ЭГ и КГ на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

В представленной диаграмме наглядно видно, что на констатирующем этапе результаты диагностики по данному критерию также приблизительно одинаковые, хотя все же разница прослеживается. Дети ЭГ показали, хоть и не-намного, но лучший результат. Можно предположить, это связано с тем, что дети ЭГ находятся в условиях частной образовательной организации, где

меньшее количество детей в группе и соответственно уделяется большее внимание каждому индивидуально в соответствии с возможностями и интересами детей. Это выразилось в более развитых навыках у детей ЭГ к самовыражению в художественно-творческой деятельности.

По данным, представленным в таблице 4, получены следующие результаты диагностики по образно-содержательному критерию: 25% детей в ЭГ и 23% в КГ показали высокий уровень. Это говорит о том, что дети активны при ответах, самостоятельно отвечают на вопросы педагога. Они ориентируются в основных понятиях. Эти дети первыми отвечали на вопросы и более полно аргументировали свои ответы. Дети, показавшие высокий уровень эмоционально-ценностного восприятия по образно-содержательному критерию проявляли познавательную активность и активность в творческих работах: рисунки этих детей отличались выразительностью, содержательностью и отражали умения и навыки работы с разными материалами. Дети обладают значительным багажом художественных впечатлений, связанных с образами классического искусства (произведений русской живописи, музыки, литературы), могут пересказать или прокомментировать увиденное или услышанное. Знают имена русских и зарубежных художников, названия картин. Дети способны прокомментировать свои эмоции и впечатления, полученные при восприятии художественных произведений, высказать свои суждения о содержании произведения, подкрепив их анализом средств художественной выразительности.

Таблица 4.

Количественные результаты диагностики развития
эмоционально-ценностного восприятия произведений
изобразительного искусства у детей экспериментальной и контрольной групп
по образно-содержательному критерию на констатирующем этапе
опытно-поисковой работы

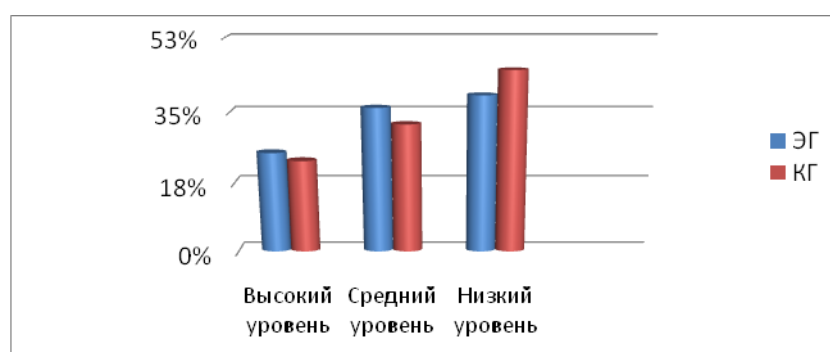
дети 8–9 лет в ЭГ			
Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
76	19	26	55
100%	25%	36%	39%
дети 8–9 лет в КГ			
Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
72	16	23	31
100%	23%	32%	45%

Средний уровень показали 36% в ЭГ и 32% в КГ. Эти дети с помощью педагога справляются с поставленными задачами, но недостаточно активны и инициативны в высказываниях. Знают средства художественной выразительности, понимают их связь с содержанием произведения, но нуждаются в помощи и поддержке педагога в своих рассуждениях. У этих детей ограничен круг художественных впечатлений, связанных с образами – выразителями нравственных ценностей, проявление любознательности и позитивной эмоциональной реакции к произведениям искусства с проблематикой сочетается с недостаточной инициативностью и эмоциональной вовлеченностью в выражение своих чувств в высказываниях и в творческих заданиях. Впечатления, полученные при восприятии художественных произведений, могут выразить с помощью наводящих вопросов и дополнений педагога. Не могут самостоятельно осмыслить и сформулировать эмоциональное содержание художественного образа, связать сюжет произведения с личным опытом. С диагностическими заданиями справляются при дополнительном побуждении и разъяснении педагога.

Низкий уровень показали 39% в ЭГ и 45% в КГ, что указывает на недостаточный уровень развития эмоционально-ценностного восприятия. Эти дети пассивны, ответы кратки, не проявляют заинтересованности. Затрудняются в

высказываниях даже при помощи педагога. Не могут назвать и охарактеризовать средства художественной выразительности и их связь с содержанием произведения, даже при дополнительной поддержке педагога. Произведения с нравственной проблематикой не вызывают интереса, художественные впечатления в этой сфере фрагментарны, поверхностны или отсутствуют вообще. Дети не проявляют эмоциональной отзывчивости к художественным образам с нравственной проблематикой, отвлекаются при восприятии произведений, переключаются на занятия своими делами. Пассивны в обсуждении тем занятий, не стремятся к осмыслению воспринимаемых художественных образов, затрудняются связывать сюжет произведения с личным опытом, уходят от ответов на вопросы педагога.

Представим результаты диагностики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей ЭГ и КГ по образно-содержательному критерию в диаграмме 2. Из представленной диаграммы видно, что на констатирующем этапе результаты диагностики по образно-содержательному критерию почти одинаковы в экспериментальной и контрольной группах, т. е. дети продемонстрировали примерно равный стартовый уровень развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей ЭГ и КГ по данному критерию.



Диагр. 2. Сравнительная диаграмма уровней развития эмоционально-ценностного восприятия произведений

изобразительного искусства у детей по образно-содержательному критерию в ЭГ и КГ на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Из представленной диаграммы видно, что на констатирующем этапе ре-

зультаты диагностики по образно-содержательному критерию почти одинаковы в экспериментальной и контрольной группах, т. е. дети продемонстрировали примерно равный стартовый уровень развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей ЭГ и КГ по данному критерию.

Таблица 5

Количественные результаты диагностики развития
эмоционально-ценностного восприятия произведений
изобразительного искусства у детей экспериментальной и контрольной групп
по деятельностно-рефлексивному критерию на констатирующем этапе
опытно-поисковой работы

дети 8–9 лет в ЭГ			
Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
76	20	23	33
100%	26%	30%	44%
дети 8–9 лет в КГ			
Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
72	14	23	35
100%	20%	32%	48%

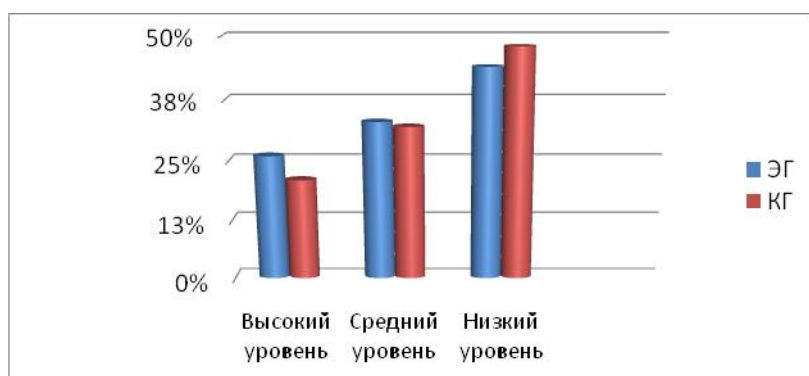
Высокий уровень по деятельностно-рефлексивному критерию показали 26% детей в ЭГ, 20% в КГ. Дети проявили способность к пониманию эмоционально-ценностного содержания художественных произведений с нравственной проблематикой, умение провести аналогии между поступками героев художественных произведений и собственными поступками, поступками близких людей. Способны к самостоятельному ценностному выбору в проблемных творческих ситуациях на занятии и выражению собственной нравственной позиции в полихудожественной деятельности. Дети стремятся участвовать в коллективных творческих работах на нравственные темы, проявляют творческую инициативу, вносят оригинальные дополнения в сюжеты ролевых игр, изобразительных композиций, театрализованных представлений.

Средний уровень по данному критерию был выявлен у 30% в ЭГ и у 32% детей в КГ. Этим детям требуется постоянная помощь и поддержка в рассужде-

ниях, в выполнении творческих заданий. С помощью наводящих вопросов и дополнительных пояснений они могут раскрыть ценностно-смысловое содержание художественных произведений с нравственной проблематикой, провести аналогии между поступками героев художественных произведений и собственными поступками, поступками близких людей. Однако в творческих заданиях и в проблемных игровых ситуациях на занятии не могут выразить собственную позицию, часто повторяя действия и суждения других детей.

Низкий уровень по деятельностно-рефлексивному критерию был выявлен у 45% в ЭГ и 48% детей в КГ. Дети не проявляют интереса к обсуждению тем, связанных с нравственной проблематикой. Уклоняются от ответов на наводящие вопросы педагога о ценностно-смысловом содержании художественных произведений, аналогиях между поступками героев художественных произведений и собственными поступками, поступками близких людей. Дети не проявляют интерес к полихудожественной деятельности как способу выражения своей позиции, не желают участвовать в коллективных работах, ролевых играх, переключаются на занятия своими делами, проявляют непослушание.

Представим результаты диагностики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей ЭГ и КГ по деятельностно-рефлексивному критерию в диаграмме:



Диагр. 3. Сравнительная диаграмма уровней развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей ЭГ и КГ

по действенно-практическому критерию на констатирующем этапе
опытно-поисковой работы

Сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ, представленный на диаграммах, наглядно показывает, что на констатирующем этапе опытно-поисковой работы по действенно-практическому критерию результаты детей экспериментальной группы отличаются в лучшую сторону от результатов детей КГ. Как уже было указано выше, это связано с лучшими условиями для проведения развивающей воспитательной работы в частном учреждении дополнительного образования. На последующих этапах диагностики мы будем учитывать эти данные.

Обобщим итоги констатирующего этапа опытно-поисковой работы в следующем выводе.

Дети экспериментальной и контрольной групп показали примерно одинаковый уровень развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства. Диагностические задания выявили интерес большинства детей к нравственной проблематике в художественных произведениях. Можно предположить, что применение интерактивных методов, осуществление целенаправленного и последовательного педагогического воздействия будет способствовать развитию эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства по всем выделенным показателям.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы была внедрена разработанная нами методика развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии (методика описана в параграфе 2.2.). С помощью методов педагогического наблюдения, опроса, беседы были получены эмпирические данные об успешном развитии у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства.

Итоговый этап опытно-поисковой работы включает проведение заключительной диагностики, сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп, сопоставление их с начальными результатами на констатирующем этапе, оценку эффективности разработанной методики обучения, подведение итогов и оформление выводов исследования.

Контрольные диагностические задания были проведены в конце каждого учебного года, после того, как завершился полный цикл реализации методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии. Педагогическая диагностика осуществлялась в тех же формах учебных и творческих занятий, что и на формирующем этапе (с заменой анализируемых репродукций на другие, но аналогичные по сюжетам тем, что были представлены на констатирующем этапе).

Результаты итогового этапа опытно-поисковой работы подтвердили предположение об эффективности разработанной нами методики. Анализ и обобщение данных диагностики показали существенную разницу в уровне развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у школьников экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 6

Распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития
эмоционально-ценностного восприятия произведений
изобразительного искусства у детей
по эмоционально-мотивационному критерию на констатирующем (КЭ)
и итоговом (ИЭ) этапах опытно-поисковой работы (%)

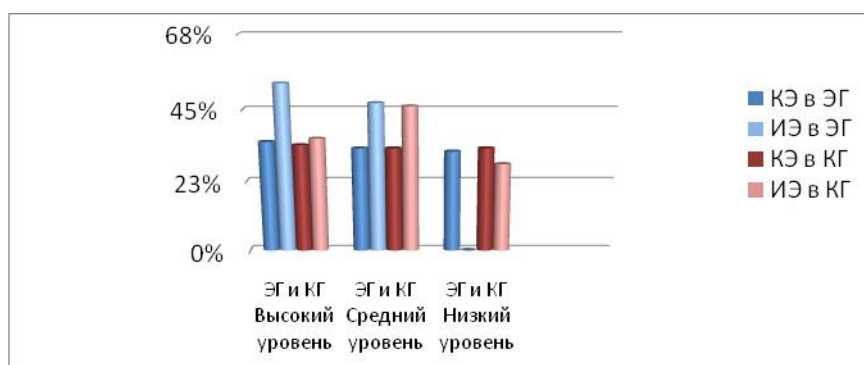
Количество детей всего	Высокий уровень				Средний уровень				Низкий уровень			
ЭГ – 76; КГ – 72	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
Этапы	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ
Результат – количество детей	26	38	24	26	25	36	24	33	25	0	24	20
100%	35%	53%	34%	36%	33%	47%	33%	46%	32%	0%	33%	28%

Результаты итоговой диагностики по эмоционально-мотивационному критерию развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства. Высокий уровень показали 53% в ЭГ и 36% соответственно в группах КГ (на констатирующем этапе высокому уровню 35% детей в ЭГ и 34% в КГ). Средний уровень показали 47% в ЭГ и 46% в КГ (на констатирующем этапе средний уровень показали 33% детей в ЭГ и 33% в КГ).

Низкий уровень по данному критерию 0% в ЭГ, 28% в КГ (на констатирующем этапе низкий уровень по данному критерию был выявлен у 32% детей в ЭГ и 33% детей в КГ).

Качественный анализ результатов итоговой диагностики по эмоционально-мотивационному критерию показал, что переживание и осмысление художественных образов в творческом самовыражении детей способствовало развитию у них позитивной эмоциональной реакции и личностной сопричастности к художественным образам – носителям нравственных идей и ценностей. В процессе творческих воплощений художественных образов и сюжетов образных историй в полихудожественной деятельности дети приобрели умения выражать свои впечатления, сопереживать героям произведений, выражать к ним свое отношение. В результате проведения этических бесед, активного включения детей в обсуждения нравственной проблематики на материале художественных произведений, у детей сформировалась мотивация к позитивному взаимодействию с окружающими, стремление привносить творческие дополнения в сложившиеся традиции общения в группе. Творческие задания, направленные на самовыражение детей в полихудожественной деятельности, способствовали развитию у детей не только умений применять на практике разнообразные средства художественной выразительности, но и развитию самостоятельности, инициативности в стремлении идентифицировать себя с положительными героями в игровых ситуациях и в общении с окружающими.

Представим сравнительные результаты диагностики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей ЭГ и КГ по эмоционально-мотивационному критерию в диаграмме:



Диагр. 4. Сравнительные данные констатирующего и итогового этапов опытно-поисковой работы по эмоционально-мотивационному критерию развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей в ЭГ и КГ

Таблица 7

Распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей по *образно-содержательному* критерию на констатирующем (КЭ) и итоговом (ИЭ) этапах опытно-поисковой работы (%)

Количество детей всего	Высокий уровень				Средний уровень				Низкий уровень			
ЭГ – 76; КГ – 72	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
Этапы	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ
Результат – количество детей	19	37	16	20	26	37	23	25	55	15	31	28
100%	25%	49%	23%	26%	36%	51%	32%	35%	39%	2%	45%	39%

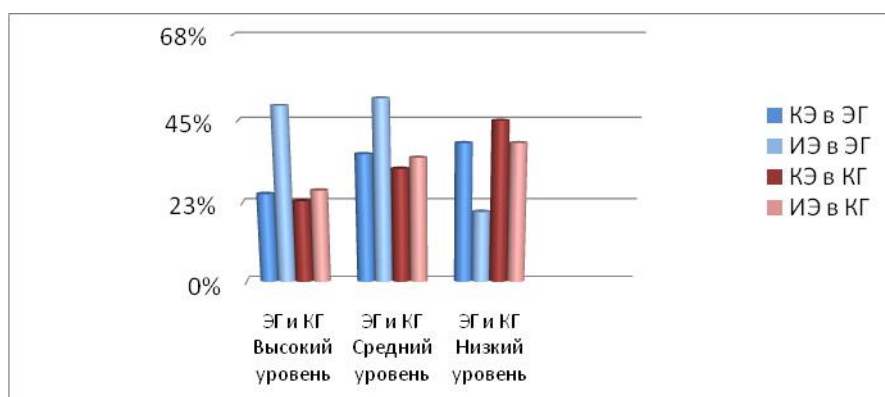
Сравнительный анализ результатов на итоговом этапе показывает, что высокий уровень по *образно-содержательному критерию* показали 49% детей в ЭГ и 26% в КГ (на констатирующем этапе результаты были следующими: 25% детей в ЭГ и 23% в КГ). Средний уровень продемонстрировали 51% в ЭГ и 35% детей в КГ (результаты констатирующего этапа: 36% в ЭГ и 32% детей в КГ). Низкий уровень был выявлен у 2% в ЭГ и 39% детей в КГ (на констатирующем этапе низкий уровень показали: 39% в ЭГ и 45% в КГ). Эти данные гово-

рят о выраженной положительной динамике в развитии эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей по данному критерию в экспериментальной группе и о несущественном изменении результатов в контрольной группе.

Качественный анализ результатов по образно-содержательному критерию показал, что активное взаимодействие на занятиях с художественными образами – носителями нравственных ценностей – в материале различных искусств значительно обогатило у детей эмоционально-образный тезаурус, сформировало в эмоционально-чувственном опыте детей образные представления о содержании нравственных понятий «семья», «дружба» «народные традиции», о значении бережного, заботливого и ответственного отношения к окружающим близким людям, привязанности к родному дому, о важности укрепления родственных и дружеских связей в жизни человека, о патриотических ценностях.

У детей значительно расширился багаж художественных впечатлений, связанных с образами русского и зарубежного классического и современного искусства (произведениями живописи, музыки, литературы), развились умения комментировать, анализировать увиденное или услышанное, выражать идею произведения в суждениях, сопоставлять полученные впечатления с событиями из своей жизни и жизни своих близких. Дети научились выражать свои впечатления в различных формах полихудожественной деятельности, аргументированно отвечать на вопросы, самостоятельно рассуждать, вести диалог с педагогом и сверстниками, проявлять инициативу и самостоятельность в суждениях.

Представим сравнительные результаты повторной диагностики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей по образно-содержательному критерию в диаграмме:



Диагр. 5. Сравнительные данные констатирующего и итогового этапов опытно-поисковой работы по образно-содержательному критерию развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей в ЭГ и КГ

Таблица 8

Распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей по *деятельностно-рефлексивному критерию* на констатирующем (КЭ) и итоговом (ИЭ) этапах опытно-поисковой работы (%)

Количество детей всего	Высокий уровень				Средний уровень				Низкий уровень			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
ЭГ – 76; КГ – 72												
Этапы	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ
Результат – количество детей	20	39	14	17	23	36	23	25	33	0	34	29
100%	26%	52%	20%	24%	30%	48%	32%	35%	44%	0%	48%	41%

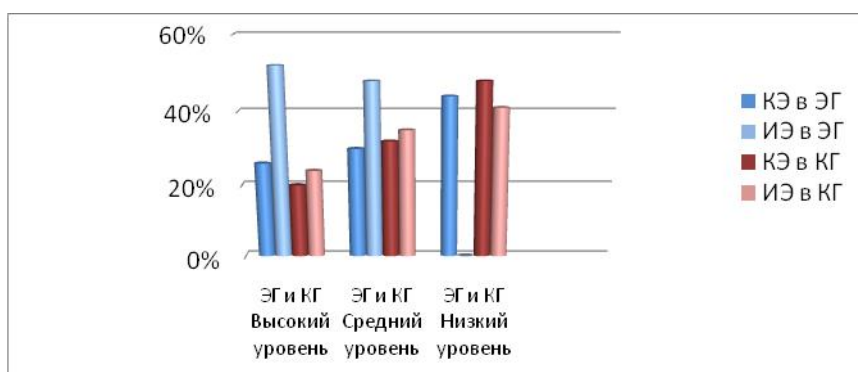
Результаты итоговой диагностики по действенно-практическому критерию развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства. Высокий уровень показали 52% в ЭГ, 24% в КГ (на констатирующем этапе высокий уровень по данному критерию показали 26% детей в ЭГ, 20% в КГ). Средний уровень по данному критерию был выявлен у 48% в ЭГ и у 35% детей в КГ (результаты на констатирующем этапе: 30% в ЭГ и 32% детей в КГ). Низкий уровень по данному критерию был выявлен у 0% в ЭГ и 41%

в КГ (на констатирующем этапе низкий уровень был выявлен у 44% в ЭГ и 48% детей в КГ).

Качественный анализ результатов по действенно-практическому критерию развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства показал, что целенаправленное развитие способностей детей к самовыражению в полихудожественной деятельности дало им возможность проигрывать различные ситуации, делать свой выбор по отношению к той или иной модели поведения и воплощать свою позицию в творческих заданиях, в выразительных и осмысленных продуктах творчества.

Деятельностное освоение нравственных ценностей в творческом самовыражении развило способность детей к пониманию и соотнесению с личностным опытом ценностно-смыслового содержания художественных произведений. Дети научились давать оценку героям художественных произведений в опоре на анализ средств художественной выразительности, с помощью примеров из сюжетов образных историй и этических бесед, что развило их способность к анализу собственного поведения. Активное участие в различных мероприятиях и коллективных творческих работах на нравственные темы, проявление творческой инициативы и поддержка в этом со стороны значимых взрослых повысило у детей самооценку, выработало практические навыки нравственного выбора в поступках по отношению к окружающим, выражения нравственных чувств.

Представим сравнительные результаты педагогической диагностики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей ЭГ и КГ по действенно-практическому критерию на итоговом этапе опытно-поисковой работы в диаграмме:



Диагр. 6. Сравнительные данные констатирующего и итогового этапов опытно-поисковой работы по деятельностно-рефлексивному критерию развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей в ЭГ и КГ

Таким образом, сравнительный качественный и количественный анализ результатов опытно-поисковой работы показывают выраженную положительную динамику по всем выделенным критериям развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей экспериментальной группы и о несущественном изменении результатов в контрольной группе.

По образно-содержательному критерию количество детей увеличилось в экспериментальной группе с высоким уровнем на 24%. На низком уровне остались 0% в экспериментальной группе, то есть все дети экспериментальной группы показали положительную динамику в развитии эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства.

По эмоционально-мотивационному критерию результат увеличился на 18%, на низком уровне 2%, то есть результат улучшился на 37%. Такая высокая положительная динамика произошла потому, что эмоционально-мотивационный критерий отражает наиболее близкие и понятные детям показатели.

По деятельностно-рефлексивному критерию динамика результата составила 26%. Количество детей с низким уровнем снизилось до 0%.

Результаты итоговой диагностики показали положительную динамику уровней развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства детьми младшего школьного возраста экспериментальной группы по трем

выделенным критериям: на 18% – по эмоционально-мотивационному критерию, по образно-содержательному критерию уровень возрос на 24%, и на 26% возросла динамика детей в экспериментальной группе по деятельностно-рефлексивному критерию. В контрольной группе динамика развития эмоционально-ценностного восприятия менее выражена высокий уровень изменился на 2% по эмоционально-мотивационному критерию, на 3% – по образно-содержательному, и на 4% – по деятельностно-рефлексивному критерию.

Таблица 9

Динамика развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства детьми в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группе (КГ) в % на констатирующем и итоговом этапах опытно-поисковой работы

	Высокий уровень				Средний уровень				Низкий уровень			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	К	И	К	И	К	И	К	И	К	И	К	И
Эмоционально-мотивационный	35	53	34	36	33	47	33	46	32	0	33	28
Образно-содержательный	25	49	23	26	36	51	32	35	39	2	45	39
Деятельностно-рефлексивный	26	52	20	24	30	48	32	35	44	0	48	41

Для доказательства достоверности положительной динамики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства, полученной в процессе опытно-поисковой работы использовался метод t критерий Фишера. Критерий Фишера применен нами для наглядного изображения формы связи между изучаемыми показателями. Формально критерий можно записать так:

$$S = \sum (y_i - y_i^*)^2 \rightarrow \min$$

Система нормальных уравнений.

$$a \cdot n + b \cdot \sum x = \sum y$$

$$a \cdot \sum x + b \cdot \sum x^2 = \sum y \cdot x$$

Для расчета параметров регрессии построим расчетную таблицу:

x	y	x ²	y ²	x • y
18	2	324	4	36
24	3	576	9	72
26	4	676	16	104
14	16	196	256	224
15	3	225	9	45
18	3	324	9	54
32	5	1024	25	160
37	6	1369	36	222
44	7	1936	49	308
228	49	6650	413	1225

Рассчитываем показатель тесноты связи. Таким показателем является выборочный линейный коэффициент корреляции, который рассчитывается по формуле:

$$cov(x,y) = \overline{x \cdot y} - \overline{x} \cdot \overline{y} = 68.056 - 12.667 \cdot 2.722 = 33.57$$

Линейный коэффициент корреляции принимает значения от -1 до $+1$. Связи между признаками могут быть слабыми и сильными (тесными). Их критерии оцениваются по шкале Чеддока:

$0.1 < r_{xy} < 0.3$: слабая;

$0.3 < r_{xy} < 0.5$: умеренная;

$0.5 < r_{xy} < 0.7$: заметная;

$0.7 < r_{xy} < 0.9$: высокая;

$0.9 < r_{xy} < 1$: весьма высокая.

В нашем примере связь между признаком Y и фактором X заметна и прямая. Кроме того, коэффициент линейной парной корреляции может быть определен через коэффициент регрессии b:

$$r_{x,y} = b \cdot \frac{S(x)}{S(y)} = 0.161 \frac{14.457}{3.941} = 0.589$$

Подставив в уравнение регрессии соответствующие значения x, можно определить выровненные (предсказанные) значения результативного показателя y(x) для каждого наблюдения. Связь между y и x определяет знак коэффициента регрессии b (если > 0 – прямая связь, иначе – обратная). В нашем примере связь прямая.

F-статистика. Коэффициент детерминации R^2 используется для проверки существенности уравнения линейной регрессии в целом. Проверка значимости модели регрессии проводится с использованием F-критерия Фишера, расчетное значение которого находится как отношение дисперсии исходного ряда наблюдений изучаемого показателя и несмещенной оценки дисперсии остаточной последовательности для данной модели. Если расчетное значение с $k_1=(m)$ и $k_2=(n-m-1)$ степенями свободы больше табличного при заданном уровне значимости, то модель считается значимой.

$$R^2 = 1 - \frac{\sum (y_i - y_x)^2}{\sum (y_i - \bar{y})^2} = 1 - \frac{182.53}{279.61} = 0.3472$$

где m – число факторов в модели.

Оценка статистической значимости парной линейной регрессии производится по следующему алгоритму:

1. Выдвигается нулевая гипотеза о том, что уравнение в целом статистически незначимо: $H_0: R^2=0$ на уровне значимости α .

2. Далее определяют фактическое значение F-критерия:

$$F = \frac{R^2}{1-R^2} \frac{n-m-1}{m}$$

$$F = \frac{0.3472}{1-0.3472} \frac{18-1-1}{1} = 8.51$$

или по формуле:

$$\sum (y_x - \bar{y})^2 = 279.61 - 182.53 = 97.08$$

где $m=1$ для парной регрессии.

Табличное значение определяется по таблицам распределения Фишера для заданного уровня значимости, принимая во внимание, что число степеней свободы для общей суммы квадратов (большой дисперсии) равно 1 и число степеней свободы остаточной суммы квадратов (меньшей дисперсии) при линейной регрессии равно $n-2$.

$F_{\text{табл}}$ – это максимально возможное значение критерия под влиянием случайных факторов при данных степенях свободы и уровне значимости α . Уровень значимости α – вероятность отвергнуть правильную гипотезу при условии, что она верна. Обычно α принимается равной 0,05 или 0,01. Если фактическое значение F-критерия меньше табличного, то говорят, что нет основания отклонять нулевую гипотезу. В противном случае, нулевая гипотеза отклоняется и с вероятностью $(1-\alpha)$ принимается альтернативная гипотеза о статистической значимости уравнения в целом.

Табличное значение критерия со степенями свободы $k_1=1$ и $k_2=16$, $F_{\text{табл}} = 4.49$. Поскольку фактическое значение $F > F_{\text{табл}}$, то коэффициент детерминации статистически значим (найденная оценка уравнения регрессии статистически надежна).

Связь между F-критерием Фишера и t-статистикой Стьюдента выражается равенством:

$$t_r^2 = t_b^2 = \sqrt{F} = \sqrt{8.51} = 2.92$$

Изучена зависимость Y от X . На этапе спецификации была выбрана парная линейная регрессия. Оценены её параметры методом наименьших квадратов. Статистическая значимость уравнения проверена с помощью коэффициента детерминации и критерия Фишера. Установлено, что в исследуемой ситуа-

ции 34.72% общей вариабельности Y объясняется изменением X . Возможна интерпретация параметров модели – увеличение X на 1 ед.изм. приводит к увеличению Y в среднем на 0.161 ед.изм. Полученные оценки уравнения регрессии позволяют использовать его для прогноза. При $x=14$, Y будет находиться в пределах от -4.42 до 10.29 ед.изм. и с вероятностью 95% не выйдет за эти пределы.

Таким образом, с помощью метода статистического математического анализа, критерия Фишера – F , предназначенного для сопоставления двух рядов выборочных значений по частоте встречаемости определенного признака, был оценен динамический эффект от применения разработанной методики в экспериментальной группе, на что указывает попадание эмпирического значения в зону значимости при определении развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства (4.42). Метод статистического математического анализа, критерия Фишера – F , показал динамический эффект от применения разработанной методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства в экспериментальной группе.

Полученная положительная динамика изменений в развитии эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей по уровням в ЭГ и выявление результата статистически значимого результата при незначительной динамике в КГ и не значимого статистического результата позволяет сделать вывод о продуктивности авторской методики.

Выводы по второй главе

Опираясь на психолого-педагогические подходы в определении содержания понятия «эмоционально-ценностное восприятие произведений изобразительного искусства» мы выделили следующие критерии и показатели развития данного процесса у младших школьников.

Эмоционально-мотивационный – предполагает: 1) чуткость к основному эмоциональному тону – «пафосу» произведения; 2) эстетическую эмпатию – эмоциональное погружение в мир художественного образа на основе сопереживания, отождествления собственных эмоций с эмоциональным строем кар-

тины; 3) сформированность интереса к произведениям искусства с нравственной проблематикой.

Образно-содержательный – раскрывается через: 1) художественную эрудицию, запас актуальных знаний и представлений об искусстве; 2) представления о языке искусства, связи формы и содержания в художественном произведении; 3) наличие эмоционально-образного тезауруса – образцов, примеров воплощения этических идей в художественных произведениях.

Деятельностно-рефлексивный – включает: 1) подбор эмоционально-образных ассоциаций при соотнесении содержания произведения с собственным художественно-эстетическим опытом; 2) опыт эстетического суждения о произведении искусства 3) понимание, выражение и преобразование эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества детей.

Подобраны диагностические методики, наиболее близкие направлению нашего исследования:

– по критерию «эмоционально-мотивационный»: диагностическое задание «Звучащие пейзажи» (1); «Художественно-экспрессивный тест» Т.А. Барышевой (2); диагностическая методика А. А. Мелик-Пашаева «Группировка картинок» (3);

– по критерию «образно-содержательный»: вопросы из олимпиадных заданий для обучающихся начальных классов (1); методика А. А. Мелик-Пашаева «Беседа о картине» (2); игровая методика Е. Н. Бородиной «Лото» (3);

– по критерию «деятельностно-рефлексивный»: методика Т. А. Барышевой «Свобода ассоциаций» (1); тест Е. М. Торшиловой «Переименование картин» (2); методика Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой «Геометрия формы» (3).

На основе отобранных методик и в дополнение к ним нами разработаны авторские задания, выявляющие уровень развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства детьми младшего школьного возраста.

Анализ результатов исходной диагностики показал, что у большинства детей экспериментальной и контрольной групп по всем критериям преобладал средний и минимальный уровни. При этом наиболее низкие результаты были

продемонстрированы по действенно-практическому критерию, что связано с недостаточностью у детей опыта творческого самовыражения в различных видах художественной деятельности. Средний уровень преобладал в группах по эмоционально-мотивационному и образно-содержательному критериям.

Авторская методика выстраивалась на идее диалога личностных и художественных смыслов, предметно выраженного в различных формах художественно-творческой деятельности младшего школьника. Этапы методики (*эмоционально-оценочный, аналитический, сотворческий*) были определены в соответствии с логикой диалогического постижения художественного содержания: актуализация личностного опыта в художественном переживании (диалог с художественным образом на уровне эмоциональных ассоциаций), смысловой анализ художественных структур, воплощающих нравственную идею, в сопоставлении изобразительного искусства с другими видами искусства (участие в диалоге искусств), сотворческое осмысление детьми идеи произведения через художественное самовыражение (диалог личностных и художественных смыслов).

Результаты итоговой диагностики опытно-поисковой работы показали положительную динамику развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей экспериментальной группы по всем выделенным нами критериям: на 24% возросло количество детей с высоким уровнем по образно-содержательному критерию, на 18%, – по эмоционально-мотивационному критерию, на 26% – по действенно-практическому критерию. Количество детей с минимальным уровнем снизилось до 0% по всем трем критериям. В контрольной группе динамика развития у детей оказалась менее значительной: высокий уровень вырос на 2% по эмоционально-мотивационному критерию, на 3% – по образно-содержательному, и на 4% – по деятельностно-рефлексивному критерию.

Итоговые результаты опытно-поисковой работы позволяют сделать вывод о продуктивности разработанной методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные результаты и выводы исследования.

1. Эмоционально-ценностное восприятие произведений изобразительного искусства применительно к младшему школьному возрасту представляет собой важнейшую, сущностную характеристику художественного восприятия, которая выражает способность обучающегося к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, на основе актуализации личностного опыта и осмысления собственных переживаний в процессе анализа, оценки, сотворческой интерпретации содержания художественного произведения.

2. Педагогический процесс развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников осуществляется на основе внутреннего диалога личностных и художественных смыслов, предметное выражение которого в художественно-творческой деятельности детей обуславливает содержательное единство его разных уровней (стихийно-эмоционального, художественно-ассоциативного, сотворческого).

3. Методологическую основу процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников составляют подходы: *деятельностный*, позволяющий воспроизвести в педагогической работе процессы внутреннего диалога с миром художественного произведения через вовлечение детей в художественно-практическую деятельность, *полихудожественный*, открывающий возможности «перевода» ценностного содержания с языка одного искусства на другой при создании обучающимися художественно-творческих продуктов, *аксиологический*, обеспечивающий стратегию обращения к искусству как важнейшему способу становления ценностных ориентиров для растущей личности и определяющий отбор произведений искусства в качестве носителей и выразителей нравственных ценностей и смыслов.

4. Методика развития эмоционально-ценностного восприятия произведе-

ний изобразительного искусства у младших школьников реализует идею диалога личностных и художественных смыслов в различных формах художественно-творческой деятельности через последовательные этапы:

I этап – *эмоционально-оценочный* – связан с задачей актуализации личностного (эмоционального, сенсорного, бытового) опыта обучающихся в диалоге с героем картины в процессе отражения сюжета художественного произведения в собственной практической деятельности (методы: широких ассоциаций, уподобления себя герою картины, единства восприятия и созидания; формы: беседа, рассказ, творческие занятия в музее – знакомство с одной картиной или картинами одной тематики);

II этап – *аналитический* – направлен на развитие умений смыслового анализа художественных структур через вовлечение детей в диалог искусств в полихудожественной деятельности (методы: «вживания» и эмоционального погружения в образный строй произведения искусства, художественных ассоциаций в анализе элементов художественной формы, эмоциональной драматургии; формы: пленэр, экскурсии на природу, разнообразные мультимедийные формы проведения занятий: презентации, видеоряд к звучащей музыке, виртуальные экскурсии в музеи мира);

III этап – *сотворческий* – реализует задачу развития способности обучающихся к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, и осмыслению собственных переживаний в оценке и сотворческой интерпретации содержания художественного произведения в собственной деятельности (методы: постановки эмоционально-отношенческих задач, творческой интерпретации содержания произведения, коллективных и групповых работ; формы: драматизации, инсценировки, театрализации, ролевые игры, реальные и виртуальные экскурсии в музеи, экскурсии по городу, конкурсы, выставки творческих работ детей).

5. Критериями эффективности развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников являются: *эмоционально-мотивационный* (выраженный в показателях: чуткость к

основному эмоциональному тону, эстетическая эмпатия, сформированность интереса к произведениям искусства с нравственной проблематикой); *образно-содержательный* (раскрывающийся через показатели: художественная эрудиция, представления о языке искусства, наличие эмоционально-образного тезауруса – примеров воплощения этических идей в художественных произведениях); *деятельностно-рефлексивный* (определяющийся показателями: подбор эмоционально-образных ассоциаций, эстетическое суждение о произведении искусства, понимание, выражение и преобразование художественно-образной информации в продуктах собственного творчества детей).

6. Условия арт-студии позволяют применять вариативные формы проведения занятий: виртуальные путешествия в музеи мира с помощью мультимедиа, пленэры, экскурсии, занятия в музеях, выставочных галереях города, занятия-инсценировки, занятия-драматизации, ролевые игры, конкурсы, выставки творческих работ.

7. Результаты опытно-поисковой работы подтвердили эффективность разработанной методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.

Перспективы исследования связаны с разработкой методов и приемов развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства у детей в условиях разновозрастной группы арт-студии с учетом их индивидуальных особенностей и художественных предпочтений; совершенствованием подготовки педагогов дополнительного образования для реализации воспитательного потенциала искусства в работе с детьми и подростками.

Библиографический список

1. Абраменкова, В. В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Абраменкова В. В. ; Рос. акад. образования. – М., 2000. – 54 с.
2. Агамерян, Ж. С. Детская картинная галерея [Текст] : (ереван. опыт работы с детьми) / Ж. С. Агамерян. – М. : Совет. худож., 1979. – 192 с.
3. Акишина, Е. М. Педагогика искусства и современное художественное образование [Текст] : монография / Е. М. Акишина (рук. авт. кол.) [и др.]. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 306 с.
4. Акишина, Е. М. Перспективы развития дополнительного образования художественной направленности в соответствии с вызовами времени [Текст] / Е. М. Акишина, Е. П. Олесина, О. И. Радомская // Педагогика искусства. – 2017. – № 4. – С. 9-17.
5. Аллахвердов, В. М. Психология искусства [Текст] : эссе о тайне эмоционал. воздействия худож. произведений / В. М. Аллахвердов. – СПб. : ДНК, 2001. – 200 с.
6. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 302 с.
7. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие [Текст] / Р. Арнхейм. – М. : Архитектура-С, 2012. – 392 с.
8. Арутюнян, Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности [Текст] / Э. А. Арутюнян. – Ереван : Изд-во АН Армян. ССР, 1979. – 268 с.
9. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] : Кн. первая и вторая / Б. В. Асафьев. – М.: Музыка., 1971. – Кн. 1. – 143 с.
10. Афанасьев, С. Г. Эмпатия и художественное творчество [Текст] / С. Г. Афанасьев // Вопросы культурологии. – 2010. – № 2. – С. 11-15.
11. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание [Текст] / А. В. Бакушинский ; сост. Н. Н. Фомина, Т. А. Копцева. – М. : Карапуз, 2009. – 420 с.

12. Банфи, А. Философия искусства [Текст] / А. Банфи ; пер. с итал. Г. М. Смирнова. – М. : Искусство, 1989. – 384 с.
13. Баранов, С. П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении [Текст] / С. П. Баранов ; под. ред. И. Ф. Сладковского. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 124 с.
14. Барб-Гааль, Ф. Как говорить с детьми об искусстве 20 века [Текст] : от модернизма к соврем. искусству / Ф. Барб-Гааль ; пер. с фр. А. Попова. – СПб. : Арка, 2017. – 180 с.
15. Барб-Гааль, Ф. Шедевры мировой живописи [Текст] : как отличать, смотреть и понимать / Ф. Барб-Гааль ; пер. с фр. И. Э. Лисок. – М. : Эксмо, 2014. – 312 с.
16. Басин, Е. Я. Психология художественного творчества (личност. подход) [Текст] / Е. Я. Басин. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
17. Батюта, М. В. Психологические условия развития восприятия и понимания художественных произведений у детей 10-12 лет: на материале живописи [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Батюта М. В. – М., 2007. – 204 с.
18. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики [Текст] : исслед. разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1975. – 502 с.
19. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
20. Бергер, Д. Искусство видеть [Текст] / Дж. Бергер ; пер. с англ. Е. Шраги. – СПб. : Клаудберри, 2012. – 184 с.
21. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
22. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] : избр. психол. тр. / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
23. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 42-54.
24. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.

25. Бондарева, Н. И. Развитие у школьников системных представлений о культуре поведения на основе полихудожественного подхода [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Бондарева ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Астрахань, 2003. – 268 с.
26. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
27. Борев, Ю. Б. Эстетика [Текст] / Ю. Б. Борев. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
28. Бородина, Е. Н. Наследие [Текст] : метод. рекомендации по нравствен.-патриотич. воспитанию детей в худож.-игровой деятельности / Е. Н. Бородина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – 140 с.
29. Бородина, Е. Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности [Текст] : монография / Е. Н. Бородина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2015. – 196 с.
30. Бубнова, С. С. Диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности [Электронный ресурс] / С. С. Бубнова. – URL: <https://world-psychology.ru/diagnostika-cennostnyx-orientacij-bubnov/> (дата обращения: 15.10.2017).
31. Буйлова, Л. Н. Дополнительное образование детей в современной школе [Текст] / Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова. – М.: Сентябрь, 2004. – 86 с.
32. Буйлова, Л. Н. Дополнительное образование: нормативные документы и материалы [Текст] / Л. Н. Буйлова, Г. П. Буданова. – Москва : Просвещение, 2008. – 72 с.
33. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников [Текст] : метод. пособие / Р. С. Буре. – М. : МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2011. – 72 с.
34. Бутенко, Н. В. Полихудожественный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Бутенко // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 8. – С. 29-34.
35. Ван'т, Х. Д. Творческое воспитание. Искусство и творчество в вашей семье [Текст] / Дж. Х. Ван'т ; пер. с англ. Е. Куприяновой. – М. : Манн Иванов и

Фербер, 2015. – 320 с.

36. Вельфлин, Г. Основные понятия истории искусств [Текст] / Г. Вельфлин. – М. : В. Шевчук, 2002. – 344 с.

37. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников [Текст] : рекомендации к разраб. комплекс. программ по искусству для шк. и внешкол. занятий / под ред. Г. Г. Шевченко, Б. П. Юсова. – Луганск : [б. и.], 1990. – 187 с.

38. Волков, Н. Н. Восприятие картины [Текст] : пособие для учителя / Н. Н. Волков ; под ред. И. П. Глинская. – М. : Просвещение, 1976. – 32 с.

39. Волинкин, В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студентов / В. И. Волинкин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 442 с.

40. Воюшина, М. П. Концепция учебно-методического комплекта «Диалог» для поликультурной начальной школы [Текст] / М. П. Воюшина, Г. А. Бордовский, Е. П. Суворова // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. – 2011. – № 1 (11). – С. 14-18.

41. Вундт, В. Очерк психологии [Электронный ресурс] / В. Вундт. – URL: <http://padaread.com/?book=39872&pg=9> (дата обращения: 15.05.2018).

42. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 93 с.

43. Выготский, Л. С. Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 379 с.

44. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука-классика: 2016. – 448 с.

45. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. о-во России, 2003. – 512 с.

46. Гегель, Г. В. Ф. Эстетика [Текст] : в 4 т. / Г. В. Ф. Гегель ; пер. с нем. М. Лифшица. – М. : Искусство, 1969. – Т. 2. – 326 с.

47. Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 3 т. /

- И. Ф. Гербарт. – М. : Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – 292 с.
48. Гибсон, Д. Экологический подход к зрительному восприятию [Текст] / Дж. Гибсон ; пер. с англ. Т. М. Сокольской. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
49. Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка [Текст] : практ. рук. для родителей / Дж. Готтман, Д. Деклер ; пер. с англ. Г. Федотова. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 272 с.
50. Грегори, Р. Глаз и мозг: психология зрител. восприятия [Текст] : пер. с англ. / Р. Грегори. – М. : Прогресс, 1970. – 271 с.
51. Губарев, А. В. Из опыта изучения восприятия живописи в музее [Текст] / А. В. Губарев // Художественное восприятие : сборник / под ред. В. С. Мейлаха. – М., 1981. – С. 298-305.
52. Гуружапов, В. А. Взаимодействие музея и школы в формировании смысло-порождающих систем понимания искусства детьми [Текст] / В. А. Гуружапов // Художественный музей в образовательном процессе : науч.-практ. конф – СПб., 1998. – С. 25-28.
53. Гуружапов, В. А. Сочинение о картине [Текст] / В. А. Гуружапов, Г. Н. Кудина // Проблемы преподавания художественных дисциплин в школе : сб. ст. – М., 1990. – С. 75-82.
54. Давыдова, С. Д. Художественно-эстетическое воспитание младших школьников: Вопросы теории и практики [Текст] : учеб. пособие / С. Д. Давыдова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 305 с.
55. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.
56. Даниэль, С. М. Искусство видеть: о творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о восприятии зрителя [Текст] / С. М. Даниэль. – Л. : Искусство, 1990. – 223 с.
57. Дейч, Б. А. Дополнительное образование как часть непрерывного педагогического процесса [Электронный ресурс] / Б. А. Дейч. – URL: <http://impisr.edunsk.ru/index.php>.

58. Диди-Юберман, Ж. То, что мы видим, то, что смотрит на нас [Текст] / Ж. Диди-Юберман ; пер. с фр. А. Шестакова. – СПб. : Наука, 2001. – 296 с.
59. Ермолаева, Т. И. Педагогические технологии в системе дополнительного образования [Текст] / Т. И. Ермолаева, Л. Г. Логинова. – Самара : [б. и.], 1999. – 230 с.
60. Ермолинская, Е. А. Взаимодействие искусств как условие активизации педагогического творчества учителя изобразительного искусства [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ермолинская Е. А. – М., 2004. – 27 с.
61. Ермолинская, Е. А. Значение предметов искусства в построении образования [Текст] / Е. А. Ермолинская // Творческое развитие личности: образование, искусство, природа : материалы Всерос. конф., 27-28 янв. 2015 г. / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования ; науч. ред. Л. П. Печко, Е. Я. Басин. – М., 2015. – С. 59-62.
62. Закс, Л. А. Художественное сознание [Текст] : монография / Л. А. Закс. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 212 с.
63. Замятин, Е. И. Психология творчества [Текст] / Е. И. Замятин // Художественное творчество и психология.: сб. ст. / отв. ред. А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский. – М., 1991. – С. 158-170.
64. Заплатина, Е. А. Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников: (в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заплатина Е. А. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 20 с.
65. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 323 с.
66. Зеньковский, В. В. Педагогика [Текст] / В. В. Зеньковский. – Клин : Христиан. жизнь, 2004. – 222 с.
67. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики [Текст] : (психол.-пед. основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Зинченко. – М. :

Гардарики, 2002. – 432 с.

68. Золотухина, Н. Ф. Художественное восприятие как предмет философско-социологического исследования [Текст] / Н. Ф. Золотухина // Эстетическое воспитание в современной школе : сб. ст. – М., 1979. – С. 38-43.

69. Иванов, В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство [Текст] / В. П. Иванов. – Киев : Наукова думка, 1977. – 324 с.

70. Иванова, О. Л. Рисунки, которые нас рисуют: пед. диагностика худож. развития ребенка [Текст] / О. Л. Иванова. – СПб. : Речь, 2009. – 96 с.

71. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард ; пер. с англ. В. Мисник. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.

72. Интеграция образовательного процесса на основе художественно-эстетического воспитания [Текст] / под ред. Н. В. Микляевой. – М. : Сфера, 2013. – 128 с.

73. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца [Текст] : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

74. Кабкова, Е. П. Художественное обобщение на занятиях искусством в школе [Текст] : монография / Е. П. Кабкова. – М. : ИХО РАО, 2005. – 261 с.

75. Каган, М. С. Морфология искусства [Текст] : ист.-теорет. исслед. внутрен. строения мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1972. – 440 с.

76. Каган, М. С. Начала эстетики [Текст] / М. С. Каган. – М.: Искусство, 1964. – 210 с.

77. Каган, М. С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие [Текст] / М. С. Каган // Каган М. С. Эстетика как философская наука. – СПб., 1997. – С. 259-278.

78. Казакова, Р. Г. Актуальные проблемы теории и методики развития детского изобразительного творчества (социал.-пед. аспект) [Текст] : учеб. пособие / Р. Г. Казакова ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленин. – М. : Изд-во МПГУ, 2004. – 125 с.

79. Каптерев, П. Ф. О природе детей [Текст] : ст., советы и рекомендации : избранное / П. Ф. Каптерев ; сост. М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный. –

М. : Карапуз ; Сфера, 2005. – 284 с.

80. Картины рассказывают истории: программа «Образ и мысль» Первый класс [Текст] : метод. реком. / Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. – СПб., 2000. – Вып. 6. – 80 с.

81. Катханова, Ю. Ф. Проблема формирования художественного восприятия детей в изобразительной деятельности [Электронный ресурс] / Ю. Ф. Катханова. – URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/114639/discussion_platform (дата обращения: 31.10.2018).

82. Кашекова, И. Э. Изобразительное искусство [Текст] : учебник 3 класс / И. Э. Кашекова, А. Л. Кашеков. – 2-е изд. – М. : Академкнига / Учебник, 2014. – 112 с.

83. Кершенштейнер, Г. Развитие художественного творчества ребенка [Текст] / Г. Кершенштейнер ; пер. с нем. С. А. Левитана. – М. : Просвещение, 1914. – 214 с.

84. Кирьякова, А. В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы [Текст] : монография / А. В. Кирьякова ; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2000. – 240 с.

85. Киященко, Н. И. От эстетического опыта к эстетической культуре [Текст] / Н. И. Киященко // Эстетическая культура. – М. : ИФРАН, 1996. – С. 18-26.

86. Козлов, Б. М. Восприятие картин учащимися 4 классов: (экспериментальное исследование) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Козлов Б. М. ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1954. – 23 с.

87. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы [Текст] : учеб. пособие / В. М. Козубовский. – Минск : Амалфея, 2008. – 368 с.

88. Кокоренко, В. Л. Использование мультимедийных форм арт-терапии в подготовке специалистов для работы с детьми, имеющими проблемы в развитии [Текст] / В. Л. Кокоренко // Творческая реабилитация детей, подростков и молодых людей с особыми потребностями : материалы международной научно-практической конференции. – СПб, 2001.

89. Командышко, Е. Ф. Интеграция художественно-эстетического и социаль-

но-нравственного опыта в развитии духовной культуры подрастающего поколения [Текст] / Е. Ф. Командышко, Л. И. Седова // Художественно-эстетическое развитие в контексте национальных и региональных моделей образования : сб. науч. трудов по материалам ХУП Междун. науч.-практ. конф. «Национальные и региональные модели художественно-эстетического развития: Юсовские чтения 31 октября 2016 г. / гл. ред. Л. Г. Савенкова. – М.: ИХОиК РАО, 2017. – С. 38- 45.

90. Командышко, Е. Ф. Эстетико-педагогическая среда как фактор развивающего воздействия на личность [Текст] / Е. Ф. Командышко // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 31-35.

91. Концепции развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html/> (дата обращения: 03.06.2018).

92. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии. – URL: <https://www.psyoffice.ru/page,111,3554-kopytin-a.-i.-teorija-i-praktika-art-terapii..html> (дата обращения: 30.10.2018).

93. Королевич, Г. К. Приобщение к искусству через ознакомление с творческим обликом художника [Текст] / Г. К. Королевич // Восприятие изобразительного искусства школьниками / под ред. Ю. И. Протопопова. – М., 1988. – С. 35-74.

94. Косминская, В. Б. Развитие эстетического восприятия в связи с обучением рисованию [Текст] / В. Б. Косминская // Вопросы эстетического воспитания в детском саду / сост. Н. П. Сакулина [и др.]. – М., 1960. – С. 35-44.

95. Коссов, Б. Б. Творческое мышление, восприятие и личность [Текст] / Б. Б. Коссов ; Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 48 с.

96. Краткий психологический словарь [Текст] / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

97. Креативный ребенок: диагностика и развитие творчес. способностей [Текст] / сост. Т. А. Барышева [и др.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 416 с.

98. Критская, Е. Д. Музыка [Текст] : программа / Е. А. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина // Программы общеобразовательных учреждений: Музыка: начальные классы. – М. : Просвещение, 2002. – 184 с.
99. Кудина, Г. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников [Текст] / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
100. Кульчинская, Н. Л. Методика формирования художественного восприятия у детей 4-10 лет и проверка ее эффективности с помощью точных методов (на базе ГМИИ им. А. С. Пушкина) [Текст] / Н. Л. Кульчинская // Восприятие изобразительного искусства школьниками / под. ред. Ю. И. Протопопова. – М., 1988. – С. 85-103.
101. Куприна, Н. Г. Нравственное становление младших подростков в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды в школе [Текст] / Н. Г. Куприна // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 138-143.
102. Куприна, Н. Г. Формирование универсальных учебных действий на уроках искусства в начальной школе [Электронный ресурс] : практикум к дисциплине «Соврем. технологии худож.-эстетич. развития мл. школьника : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
103. Куприна, Н. Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка [Текст] / Н. Г. Куприна ; Урал. гос. пед. ун-т. – М. : Академия, 2007. – 448 с.
104. Куприянов, Б. П. Новые надежды дополнительного образования детей [Текст] / Б. П. Куприянов // Управление школой – Первое сентября. – 2012. – № 5. – С. 51-56.
105. Кэмерон, Д. Л. Художник есть в каждом. Как воспитать творчество в детях [Текст] / Дж. Л. Кэмерон ; пер. с англ. Т. Землеруб. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 248 с.
106. Лабунская, Г. В. Изобразительное творчество детей [Текст] / Г. В. Лабунская. – М. : Просвещение, 1965. – 207 с.

107. Ларионова, Э. Н. Из опыта восприятия живописных произведений учащимися изостудии ГМИИ им. А. С. Пушкина [Текст] / Э. Н. Ларионова // Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников : науч. семинар, 10-15 дек. 1973 г. – М., 1973. – Ч. 2. – С. 644-667.
108. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, системы занятий [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.psyoffice.ru/3549-lebedeva-l.-d.-praktika-art-terapii-podkhody.html> (дата обращения: 30.10.2018).
109. Левин, В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем: введ. в методику лит. образования [Текст] / В. А. Левин. – М. : Лайда, 1994. – 192 с.
110. Леонтьев, А. А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства) [Текст] / А. А. Леонтьев // Психологические исследования : сб. ст., посвящ. 85-летию Д. Н. Узнадзе / под ред. А. С. Прагнишвили. – Тбилиси, 1973. – С. 213-222.
111. Леонтьев, А. А. Психологический подход к анализу искусства [Текст] / А. А. Леонтьев // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогическая проблема : материалы семинара, 18 окт. 1977 г., г. Москве / отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – М., 1978. – С. 26-57.
112. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 304 с.
113. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
114. Леонтьев, Д. А. Произведение искусства и личность: психол. структура взаимодействия [Текст] / Д. А. Леонтьев, // Художественное творчество и психология : сб. ст. / отв. ред. А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский. – М., 1991. – С. 109-133.
115. Леонтьев, Д. А. Психология смысла [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл. – URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/-18940.php> (дата обращения: 30.05.2018).
116. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение [Электронный ресурс] / П. Ф. Лесгафт. – URL: http://lib100.com/book/pedagogics/family_

educ/_Лесгафт%20П.Ф.,%20Семейное%20воспитание%20ребенка%20и%20его%20значение.pdf (дата обращения: 11.09.2017).

117. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания [Текст] : спец. курс / Б. Т. Лихачев. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 335 с.

118. Лихачев, Д. С. Русская культура [Текст] / Д. С. Лихачев. – М. : Искусство, 2000. – 440 с.

119. Лосев, А. Ф. Проблема художественного стиля [Текст] / А. Ф. Лосев. – Киев : Collegium ; Киевская Академия Евробизнеса, 1994. – 288 с.

120. Лотман, Ю. М. Об искусстве [Текст] / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2000. – 704 с.

121. Лысюк, В. Г. Художественный образ и его пластического воплощение [Текст] : музейно-игровая методика / В. Г. Лысюк, П. Г. Ефимов. – СПб. : Гос. Рус. музей, 2001. – 201 с.

122. Манакова, И. П. Дети. Мир звуков. Музыка [Текст] / И. П. Манакова, Н. Г. Салмина. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 256 с.

123. Матвеева, Л. В. Стандарты детского дополнительного музыкального образования и их трансформация в соответствии с запросами современной семьи [Текст] / Л. В. Матвеева // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4. – С. 56–57.

124. Мацкевич, М. Н. Междисциплинарные музейные образовательные программы. Перспективы сотрудничества разнопрофильных музеев [Электронный ресурс] / М. Н. Мацкевич. – URL: <https://www.spbmuseum.ru/publication/72/2662/> (дата обращения: 31.10.2018).

125. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки [Текст] : Исследование / В. В. Медушевский. – М.: Издательское объединение «Композитор», 1993. – 262 с.

126. Мейлах, Б. С. Процесс творчества и художественного восприятия [Текст] : комплекс. подход : опыт, поиски, перспективы / Б. С. Мейлах. – М. : Искусство, 1985. – 318 с.

127. Мелик-Пашаев, А. А. Методики исследования и проблемы диагностики

- художественно-творческого развития детей [Текст] : методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адашкина, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Дубна: Феникс+, 2009. – 272 с., ил.
128. Мелик-Пашаев, А. А. Ступеньки к творчеству: худож. развитие ребенка в семье [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Бином, 2014. – 160 с.
129. Мелик-Пашаев, А. Трансформация детской игры в художественное творчество [Текст] / А. Мелик-Пашаев, З. Новлянская // Искусство в школе. – 1994. – № 2. – С. 9-15.
130. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка [Текст] : избр. психол. тр. / Н. А. Менчинская ; Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. Е. Д. Божович. – М. : Ин-т практ. психологии. – Воронеж : МОДЭК, 1998. – 448 с.
131. Михеева, Л. П. Прогр. занятий с детьми дошкол. и мл. шк. возраста в кл. эстет. воспитания Гос. Рус. музея [Текст] / Л. П. Михеева, Л. В. Пантелеева. – СПб., 2002. – 85 с.
132. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития [Текст] : учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
133. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Педагогика, 1981. – 239 с.
134. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев ; Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
135. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
136. Некрасова-Каратеева, О. Л. Детское творчество в музее [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов / О. Л. Некрасова-Каратеева. – М. : Высш. шк., 2005. – 208 с.
137. Некрасова-Каратеева, О. Л. Художественное восприятие и творчество детей в изокружке при музее [Текст] / О. Л. Некрасова-Каратеева // Восприятие изобразительного искусства школьниками / под ред. Ю. И. Протопопова. – М.,

1988. – С. 103-115.

138. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетич. воспитания [Текст] : кн. для учителя / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 268 с.

139. Неменский, Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить [Текст] : кн. для учителей общеобразоват. учреждений / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2012. – 240 с.

140. Неменский, Б. М. Пути очеловечивания школы [Текст] / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1989. – 126 с.

141. Никандров, Н. Д. Воспитание ценностей: российский вариант [Текст] / Н. Д. Никандров. – М.: Магистр, 1996,. – 99 с.

142. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] : в 4-х т. / под ред. В.С. Степина – М.: Мысль. – URL: <http://sbiblio.com/BIBLIO/content.aspx?dictid=89&wordid=795053> (дата обращения: 6.08.2016).

143. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://books.academic.ru/book.nsf/61405076/Новый+иллюстрированный+энциклопедический+словарь> (дата обращения: 10.07.2017).

144. О чем расскажут старые картины [Текст] : сказки о худож. / авт.-сост. И. А. Андрианова [и др.]. – М. : Печат. слобода, 2013. – 336 с.

145. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Ф. Обухова. – 3-е изд. – М. : Пед. об-во России, 2003. – 448 с.

146. Овчинникова, А. Ж. Онтологический подход к эстетическому развитию младших школьников [Текст] / А. Ж. Овчинникова // Онтологический подход к развитию личности: межвузовский сборник научных трудов, посвященных 25-летию факультета ПимНО ЕГУ им И.А. Бунина. – М., 2001. – С. 28-34.

147. Оганесян, Э. Д. Методы развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства [Электронный ресурс] : практикум по дисциплине «Музей и дети» : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

148. Олесина, Е. П. Эстетическое развитие учащихся как социальный образовательный заказ [Текст] / Е. П. Олесина // Взаимосвязи искусства и культуры в современном образовании: новые интерпретации экспрессивного подхода / науч. ред. Л. П. Печко, Е. Ф. Командышко. – М. : ИХО РАО, 2012. – С. 57-68.
149. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет, – М. : Искусство, 1991. – 588 с.
150. Основные современные концепции творчества и одаренности [Текст] / Д. Б. Богоявленская [и др.] ; под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
151. Основы эстетической культуры [Текст] : программа для общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и внешкольных детских учреждений / науч. ред. и сост. Л. П. Печко. – М.: ИОСО РАО. 1998. – 48 с.
152. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М. В. Осорина. – СПб. : Питер, 1999. – 304 с.
153. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
154. Педагогика искусства: современные тенденции развития, история и опыт [Текст] : сборник научных статей по Материалам II международного научно-практического форума, 19–21 ноября 2013 / отв. редактор и составитель Е. Ф. Командышко. – М. : Издательство: «ИХО РАО», 2013. – 356 с.
155. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – С. 265.
156. Пеннак, Д. Как роман [Текст] : пед. эссе / Д. Пеннак. – М. : Самокат, 2013. – 176 с.
157. Петракова, Т. И. Духовно-нравственное воспитание в начальной школе [Текст] : научно-методические рекомендации / Т. И. Петракова, Е. Б. Евладова, С. Г. Макеева. – М. : ИМПЭТО, 2004. – 96 с.
158. Печко, Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности

[Текст] / Л. П. Печко. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 363 с.

159. Печко, Л. П. Эстетическая выразительность как категория экологической эстетики [Текст] / Л. П. Печко // Вестник Московского ун-та. – М., 1994. – № 2. – С. 12-20.

160. Пешня, И. С. Использование современных образовательных технологий в условиях дополнительного образования при организации летнего отдыха детей [Текст] / И. С. Пешня, В. И. Донской // Образовательная деятельность организаций отдыха детей и их оздоровления и ее сопровождение / под ред. Е. С. Осокиной. – Текстовое электрон. издан. – СПб. : НИЦ АРЦ, 2017. – 258 с. – 1 CD-R.

161. Пиаже, Ж. Суждение и рассуждение ребенка [Текст] / Ж. Пиаже ; пер. В. А. Лукова. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 528 с.

162. Письмак, Г. А. Педагогические условия реализации полихудожественного подхода в гимназическом образовании учащихся [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Письмак Г. А. ; Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. – М., 2008. – 208 с.

163. Погорелов, С. Т. Воспитательная миссия общеобразовательной школы в современном социуме [Электронный ресурс] / С. Т. Погорелов // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-missiyaobscheobrazovatelnoy-shkoly-v-sovremennom-sotsiуме> (дата обращения: 30.07.2015).

164. Полуянов, Ю. А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам [Текст] : пособие для школ. психологов / Ю. А. Полуянов. – М. : Эксперимент, 2000. – 160 с.

165. Полуянов, Ю. А. Формирование способности целостного восприятия цвета у детей [Текст] / Ю. А. Полуянов // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 101-111.

166. Протопопов, Ю. Н. Критерии развитости художественного восприятия у детей в условиях дополнительного образования [Электронный ресурс] / Ю. Н. Протопопов. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/kriterii-razvitosti-hudozhestvennogo-voispriyatiya-u-detey-v-usloviyah>. 2014 (дата обраще-

ния: 31.10.18).

167. Психолого-педагогические аспекты музыкального и художественного образования детей и юношества [Текст] : монография / П. В. Зуев, Е. В. Коротаева, Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева, В. Д. Ширшов ; отв. ред. К. П. Матвеева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 132 с.
168. Равкин, З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) [Текст] / З. И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 85-87.
169. Радомская, О. И. Аспекты развития воображения у детей в психологическом наследии Л.С. Выготского [Текст] / О. И. Радомская // Преломление идей Л.С. Выготского в художественном образовании : сб. науч. ст. / ИХО РАО; отв. ред. Л. П. Печко [при участии НПБ им. К. Д. Ушинского]. – М. : Гармония, 2015. – С. 98-105.
170. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов : в 2 ч. / О. П. Радынова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – Ч. 1. – 606 с.
171. Раппопорт, С. Х. От художника к зрителю: проблемы худож. творчества [Текст] / С. Х. Раппопорт. – СПб. : Лань : Планета Музыки, 2017. – 236 с.
172. Раушенбах, Б. В. Геометрия картины и зрительное восприятие [Текст] / Б. В. Раушенбах. – М. : Интерпрас, 1994. – 240 с.
173. Раушенбах, Б. В. Праздные мысли [Текст] : очерки, ст., воспоминания / Б. В. Раушенбах. – М. : Аграф, 2003. – 480 с.
174. Рескин, Д. Теория красоты [Текст] / Дж. Рескин ; пер с англ. О. Соловьева. – М. : РИПОЛ классик, 2015. – 288 с.
175. Роршах, Г. Психодиагностика: методика и результаты диагностич. эксперимента по исслед. восприятия: истолкование случайн. образов [Текст] / Г. Роршах ; пер. с нем. В. И. Николаева. – М. : Когито-Центр, 2003. – 336 с.
176. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.otrok.ru/> (дата обращения: 10.08.2016).
177. Российская Федерация. Закон Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-

- ФЗ : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. ; одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.06.2018).
178. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://regulation.gov.ru/projects#npa=68160> (дата обращения: 03.06.2018).
179. Рубинштейн, С. Л. О сознании и деятельности человека [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во «Педагогика», 1973. – 422 с.
180. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер ком., 1999. – 720 с.
181. Руубер, Г. Э. О закономерностях художественного визуального восприятия [Текст] / Г. Э. Руубер. – Таллин : Валгус, 1985. – 344 с.
182. Ручьевская, Е. А. О методах претворения и выразительном значении речевой интонации (на примере творчества С. Слонимского, В. Гаврилина и Л. Пригожина) [Текст] / Е. А. Ручьевская // Поэзия и музыка : сб. ст. и исслед. / сост. В. А. Фрумкин. – М., 1973. – С. 137-185.
183. Родари, Д. Грамматика фантазии [Текст] : пер. с итал. / Дж. Родари. – М. : Самокат, 2013. – 240 с.
184. Рылова, Л. Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика [Текст] : учеб пособие / Л. Б. Рылова ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. – 309 с.
185. Савенкова, Л. Г. Изобразительное искусство и среда: природа – пространство – архитектура [Текст] : интегратив. программа полихудож. развития на основе взаимодействия искусств / Л. Г. Савенкова. – М. : Сфера, 1995. – 76 с.
186. Савенкова, Л. Г. Интеграция в педагогике искусств [Текст] / Л. Г. Савенкова // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания : материалы междунар. конф., 17-19 февр. 2003 г. – М., 2003. – С. 28-46.
187. Савенкова, Л. Г. Педагогика искусства и научная школа Б. П. Юсова [Текст] / Л. Г. Савенкова // Интеграция – основа продуктивных моделей совре-

- менного гуманитарно-художественного образования : материалы Всерос. конф., 01-03 нояб. 2010 г., Москва / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. – М., 2010. – С. 4-8.
188. Санин, Е. Маленькие притчи для детей и взрослых [Текст] / Е. Санин, – М. : Речь, 2010. – Т. 1. – 257 с.
189. Семенова, М. Н. Выявление особенностей художественного восприятия у младших школьников [Текст] / М. Н. Семенова // Восприятие изобразительного искусства школьниками / под ред. Ю. И. Протопопова. – М., 1988. – С. 8-24.
190. Сержантов, В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия [Текст] / В. Ф. Сержантов ; Ленинград. гос. ун-т. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 359 с.
191. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В. А. Сластенин, Г. А. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 324 с.
192. Соловьев, В. И. Золотая книга русской культуры [Текст] / В. И. Соловьев. – М. : Печат. слобода, 2014. – 560 с.
193. Столович, Л. Н. Красота. Добро. Истина [Текст] : очерки истории эстетич. аксиологии / Л. Н. Столович. – М. : Республика, 1994. – 463 с.
194. Стукалова, О. В. К проблеме эстетической коммуникации: идеи Л. С. Выготского в современной педагогике высшего профессионального образования [Текст] / О. В. Стукалова // Творческое развитие личности: образование, искусство, природа : материалы Всерос. конф., 27-28 янв. 2015 г. / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования ; науч. ред. Л. П. Печко, Е. Я. Басин. – М., 2015. – С. 48-52.
195. Сурова, Л. В. Мироведение [Текст] : комплекс метод. разраб. / Л. В. Суворова. – Клин : Христиан. жизнь, 2004. – 384 с.
196. Сурова, Л. В. Открытый урок [Текст] : ст. по духов. воспитанию : дет. программа «Лето Господне» / Л. В. Сурова. – М. : Новый ключ, 2014. – 478 с.
197. Тагильцева, Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей [Текст] : теоретич. подходы и диагностика / Н. Г. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2001. – 158 с.
198. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии по-

лихудожественного образования [Текст] / Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 91-94.

199. Тагильцева, Н. Г. Эстетическое восприятие искусства как фактор воспитания самосознания школьников [Текст]: дис. ... доктора. пед. наук / Н. Г. Тагильцева. – М., 2002. – 330 с.

200. Творчество: теория, диагностика, технологии [Текст] : словарь-справочник / под общ. ред. Т. А. Барышевой. – СПб.: Изд-во «ВВМ», 2014. – 320 с.

201. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б. М. Теплов // Вопросы художественного воспитания / отв. ред. Т. Л. Беркман. – М., 1947. – С. 7-27. – (Известия Академии педагогических наук РСФСР ; вып. 11).

202. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 377 с.

203. Торшилова, Е. М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков: теория и диагностика [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е. М. Торшилова. – М. : Музыка. 2011. – 208 с.

204. Торшилова, Е. М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика) [Текст] / Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова. – Екатеринбург : Деловая кн., 2001. – 114 с.

205. Торшилова, Е. М. Роль установки в формировании типов и уровней эстетического и художественного восприятия младших школьников [Текст] / Е. М. Торшилова // Эстетическое восприятие в современной школе.: сб. ст. – М., 1979. – С. 44-55.

206. Торшилова, Е. М. Художественное восприятие живописи и структура личности [Текст] / Е. М. Торшилова, М. И. Дукаревич // Творческий процесс и художественное восприятие : сборник / отв. ред. Б. Ф. Егоров. – Л., 1978. – С. 174-190.

207. Третьяков, Н. Н. Образ в искусстве. Основы композиции [Текст] / Н. Н. Третьяков. – Козельс : Свято-Введен. Оптиная Пустынь, 2001. – 262 с.

208. Тургель, В. А. Творчество и творческие способности в младшем школьном возрасте [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «050700 Педагогика» / В. А. Тургель ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 169 с.
209. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия [Текст] : монография / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Либроком, 2003. – 264 с.
210. Уколова, Л. И. Музыкальная среда как средство становления духовной культуры подрастающего поколения [Текст] : монография / Л. И. Уколова. – М. : АС-Траст, 2007. – 224 с.
211. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания [Текст] : опыт пед. антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : Фаир-Пресс, 2004. – 576 с.
212. Фаворский, В. А. Литературно-теоретическое наследие [Текст] / В. А. Фаворский ; сост. Е. Б. Мурина, Д. Д. Чебанов. – М. : Совет. худож., 1988. – 598 с.
213. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1999. – 678 с.
214. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности [Текст] : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн ; Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – Т. 1. – 456 с.
215. Философский энциклопедический словарь [Текст] / отв. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев. – М. : Совет. энцикл., 1983. – 840 с.
216. Флоренский, П. А. Иконостас [Текст] : избр. тр. по искусству / П. А. Флоренский. – СПб. : Азбука-классика, 2010. – 224 с.
217. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Художественная культура и развитие личности [Текст] / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – М. : Наука, 1987. – 70 с.
218. Художественное восприятие [Текст] : сборник / под ред. Б. С. Мейлаха. – Л. : Наука, 1971. – Т. 1. – 487 с.
219. Худякова, Н. Л. Онтологическое основание возникновения и развития

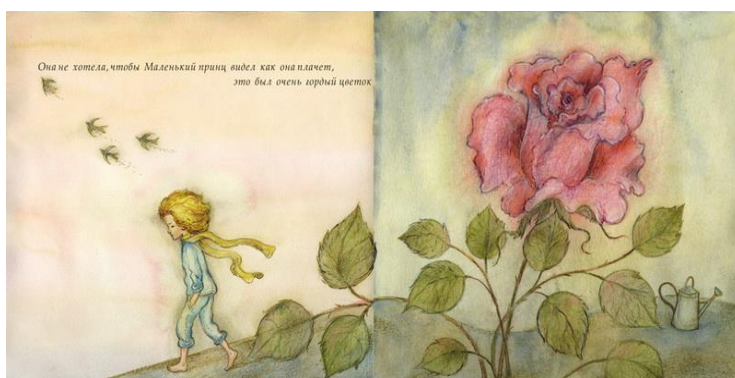
- ценностного мира человека [Электронный ресурс]. – URL: <http://cheloveknauka.com/ontologicheskoe-osnovanie-vozniknoveniya-i-razvitiya-tsennostnogo-mira-cheloveka> (дата обращения: 31.10.2018).
220. Шевченко, А. К. Проблема понимания в эстетике [Текст] / А. К. Шевченко. – Киев : Наукова думка, 1989. – 164 с.
221. Шифферман, Х. Ощущение и восприятие [Текст] / Х. Шифферман ; пер. с англ. З. Замчук. – СПб. : Питер, 2003. – 928 с.
222. Шишлянникова, Н. П. Реализация модели формирования мировосприятия у школьников на интегрированных занятиях искусством [Электронный ресурс] / Н. П. Шишлянникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011 – № 4. – С. 181-184. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16458449> (дата обращения: 21.11.2017).
223. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы [Текст] / под общей ред. В. С. Библера. – Кемерово : «АЛЕФ», Гуманитарный центр, 1993. – 416 с.
224. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
225. Эйшлин, В. И. Формирование у школьников восприятия целостного художественного произведения [Текст] / В. И. Эйшлин // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 41-50.
226. Эльконин, Д. Б. Избранные психол. труды: проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 221 с.
227. Эстетическая культура и воспитание человека [Текст] : пособие для клубных работников / под ред. Л. П. Печко. – М. : ВНИИ НТИ КИР МК СССР, 1991. – 102 с.
228. Юсов, Б. П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование [Текст] / Б. П. Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Астрахань, 25–29 авг. 1997 г. / под ред. Л. П. Казанцева ; сост. П. С. Волкова. – Астрахань, 1997. – 215 с.

229. Юсов, Б. П. Восприятие искусства и возрастные особенности школьников [Текст] / Б. П. Юсов // Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников : науч. семинар, 10-15 дек. 1973 г. – М., 1973. – Ч. 1. – С. 65-111.
230. Юсов, Б. П. Комплект интегрированных полихудожественных программ по изобразительному искусству для дошкольных и общеобразовательных учебных заведений [Текст] : учеб. пособие / Б. П. Юсов. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 148 с.
231. Юсов, Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе [Электронный ресурс] / Б. П. Юсов // Виды искусства и их взаимодействие. – М., 2001. – URL: <https://poisk-ru.ru/s25671t1.html> (дата обращения: 12.01.2018).
232. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
233. Якобсон, П. М. Психология художественного восприятия [Текст] / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 86 с.
234. Яфальян, А. Ф. Специфика проявления эстетических чувств у детей (в триаде «познавательное – нравственное – эстетическое») [Текст] / А. Ф. Яфальян // Взаимосвязи искусства и культуры в современном образовании: новые интерпретации экспрессивного подхода / науч. ред. Л. П. Печко, Е. Ф. Командышко. – М. : ИХО РАО, 2012. – С. 68-77.

Занятие «Моя маленькая добрая планета»

Занятие построено как беседа по произведению А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» (с показом иллюстраций О. А. Сысковой-Гаспарян, Н. Г. Гольц, В. Э. Ерко, Т. В. Казмирук, корейских иллюстраторов К. М. Джи, Я. О. Неро, самого А. де Сент-Экзюпери). Детям предлагается привести примеры из собственного опыта ответственного отношения к своему личному пространству и ближайшему окружению – внимание к близким людям, забота о чистоте своей комнаты, о прибранных игрушках, политых цветах, внимание к домашним животным (или, наоборот, сожаление о проявленной лени, равнодушии, невнимании к окружающим). Итогом рассуждений является творческая работа – коллаж на тему «Моя маленькая добрая планета».

Пример творческой работы:



Т. В. Казмирук «Маленький принц»



Я. О. Неро «Маленький принц»

Занятие «Когда отдыхают ангелы»

В качестве кейса используется рассказ М. С. Аромштам «Когда отдыхают ангелы». В нем идет речь о том, что когда люди совершают неблагоприятные поступки, их ангелы-хранители находятся рядом и напряженно «работают», защищая от бед, а отдохнуть могут только тогда, когда люди совершают хорошие поступки – тогда ангелы спокойны за тех, кого охраняют. При обсуждении прочитанного рассказа дети обращаются к своему опыту, вспоминают о своих хороших и не очень хороших поступках, фантазируют о том, насколько легко или тяжело приходится их ангелам-хранителям. Педагог организует своеобразный фон этого разговора – видеоряд, составленный из картин русских и зарубежных художников с образами ангелов и детей. Результатом разговоров, просмотра и обсуждения картин становятся рисунки детей о событиях из их жизни, связанных с нравственным выбором – отказом от неблагоприятных поступков, об их ангелах-хранителях. Выставка рисунков, в свою очередь, приводит к идее создания детьми анимационного фильма по мотивам этих сюжетов из их собственной жизни. В процессе коллективного творчества обговаривается сценарий, создаются эскизы, подбирается музыкальное сопровождение. Дети учатся договариваться друг с другом, высказывать и отстаивать свои взгляды, принимать взгляды других, соотносить свои жизненные впечатления с содержанием художественных образов.

Пример творческой работы (Таня П. (9 лет) «Помогаю коту, который заблудился»):



А. Простев «Домой с Ангелом»

Занятие «Приглашаем маму на бал»

Детям дается задание: рассмотреть репродукции женских портретов разных эпох и подобрать, какой образ больше подходит для их мамы, если бы она собиралась на бал (например: Я. Вермеер «Портрет молодой девушки, или девушка с жемчужной сережкой», Ж. О. Д. Энгр «Портрет мадемуазель Ривьер», Л. да Винчи «Дама с горностаем», В. Л. Боровиковский «Портрет М. И. Лопухиной», П. А. Федотов «Портрет Н. Жданович за фортепиано», Б. М. Кустодиев «Купчиха с зеркалом», И. Н. Крамской «Неизвестная», П. П. Рубенс «Портрет камеристки инфанты Изабеллы», А. А. Шишкин «Уральский сказ», «Вишенка»). Далее детям предлагается нарисовать свою маму в платье, соответствующем образу, который они для нее выбрали. Готовая работа затем вручается маме в качестве подарка.



В. Тициан «Портрет дочери Лавинии»



П. П. Рубенс «Портрет камеристки инфанты Изабеллы»



А. А. Шишкин «Вишенка»



Остап М. (10 лет)
«Моя мама королева»



Вадим П. (10 лет)
«Моя мама принцесса»



Таня П. (10 лет) «Моя мама русская красавица»

Занятие «Весна в музыке и живописи»

Музыкальный ряд: Й. Штраус Вальс «Весенние голоса».

Музыка известного вальса – образ праздника жизни, связанного с ощущением молодости, свежести и яркости чувств, красоты и полноты жизненных сил.

Соответствующий по эмоциональному тону визуальный ряд: М. Ленц «Песня Весны», Н. П. Бялыницкий-Бируля «Весна».

Практическое задание: При прослушивании музыки детям предлагается подвигаться в ритме вальса, чтобы дать им возможность почувствовать и темп и ритм вальса и его круговорот радость ощущение радости кружения дает возможность почти по-настоящему ощутить весеннее обновление. Затем переходим к воспоминаниям, ассоциациям, связанным с весной. Дети называют чистый воздух, весенний ветерок, зеленую дымку, оживленное пение птиц, радующихся наступлению тепла. На листе бумаги учащиеся выполняют заливку оттенками весны весеннего неба, робкой весенней зелени. На отдельном листе бумаги в декоративной манере создают изображения фантастических птиц, воспевающих весну, затем вырезают их и наклеивают на подготовленное полотно, в композиции также передавая ощущение весны.

Пример творческой работы (Таня П. (7 лет) «Весенние голоса»):



М. Ленц «Песня Весны»

Занятие «Лето в музыке и живописи»

Музыкальный ряд: Ж. Бизе – Р. Шедрин фрагмент из «Кармен-сюиты» «Утро».

Прозрачная фактура, чистые тембры скрипок и флейт, свободно разливающаяся, пронизанная светом мелодия... Музыка этого фрагмента ассоциируется с описанием летнего утра в одном из рассказов Рея Бредбери: «Пришло лето, и ветер был летний – теплое дыхание мира, неспешное и ленивое. Стоит лишь встать, высунуться в окошко, и тотчас поймешь: вот она начинается, настоящая свобода и жизнь, вот оно, первое утро лета».

Соответствующий по эмоциональному тону видеоряд: А. А. Пластов «Юность», Л. Парселье «Солнечные зайчики», И. И. Левитан «Березовая роща».

Практическое задание: создание композиции на тему «Первое утро зеленого лета» (рисование музыкального фрагмента из «Кармен-сюиты» в технике акварель). Педагог с детьми в беседе вспоминают о том, как наступает утро летом, где были дети, когда природа была близко, когда было лето. Может быть, они были на даче или в гостях у бабушки. Далее рассуждаем, что не только люди, но кто-то еще радуются лету и наступлению нового дня. Дети приходят к выводу, что и птицы, и животные, и даже маленькие насекомые рады летнему дню. Рисуем композицию, но выбираем при этом необычный ракурс – как будто мы насекомые и видим все их глазами.

Пример творческой работы (Аня В. (7 лет) «Первое утро зеленого лета»):



И. И. Левитан «Березовая роща»

Занятие «Полезные дела»

Школьникам предлагается выбрать из предложенных репродукций на тему о домашних делах одну, сюжет которой напоминает каждому о собственных полезных делах и помощи родителям (А. С. Степанов «Дети на хворосте», К. А. Разумов «Девочка, кормящая птиц», А. И. Лактионов «Вышивание», Р. Дункан «Дети на ранчо», Ю. П. Кугач «Накануне праздника» и т. п.) Дети рассуждают о том, как важно доказывать свою любовь к близким людям в конкретных поступках, каждодневном проявлении деятельностной заботы о них. Вспоминают сюжеты из собственной жизни: как порадовали родителей своей помощью, какие домашние обязанности есть у каждого, что они дома делают вместе с родителями для поддержания порядка, создания уюта в доме, подготовки к семейным праздникам.

Практическое задание: Детям предлагается создать анимационный этюд на тему «Полезные дела». Для этого они договариваются, что будут изображать то или другое полезное дело в виде цветка определенного цвета (например: уборка квартиры – зеленый цветок, мытье посуды – белый цветок и пр.), а затем рисуют и вырезают цветы, соответствующие задуманным делам. Далее прорисовываются контуры лица, символизирующего кого-то из членов семьи (мамы, папы, бабушки, дедушки – по выбору детей). Детали портрета (брови, глаза, нос, губы) рисуются на отдельном листе и вырезаются. Затем начинается монтаж анимационного ролика. На контур лица накладываются детали, придающие ему грустное выражение. Постепенно, один за другим, появляются цветы, символизирующие полезные дела. С появлением цветов меняется и выражение лица на портрете – из грустного оно становится радостным, светлым. Анимационный этюд дети озвучивают своими комментариями и рассуждениями.

Пример коллективной творческой работы: кадры из анимационного этюда «Полезные дела для мамы»



Занятие: «Ожившая картина. К. П. Брюллов «Последний день Помпеи»

Школьникам предлагается воплотить в действиях эмоциональное напряжение людей, изображенных на полотне. Для организации данного процесса выбирается ведущий («режиссер»), который распределяет роли, выстраивает мизансцены, добивается соответствия эмоциональной выразительности участников театрализации цветовому строю картины, ее композиционным особенностям. Дети входят в образы героев картины, пытаются представить, какие чувства испытывают эти герои, воплощают их чувства в движениях, мимике, придумывают соответствующие реплики, диалоги, возможные продолжения сюжетов, обыгрывают их в импровизированном театрализованном действе.

Получившийся результат запечатлевается видеокамерой и выносится на коллективное обсуждение, в процессе которого формулируются суждения о предложенной «режиссерской концепции», вносятся необходимые уточнения. Далее дети выполняют индивидуальное практическое задание: нарисовать фрагмент картины (в той же цветовой гамме изобразить одного из персонажей картины на фоне какого-либо одного архитектурного сооружения, присутствующего в общей композиции). В качестве домашнего задания предлагается сочинить небольшой рассказ – историю о своем герое.

Рисунки детей по мотивам сюжета картины К. П. Брюллова



Фрагмент игры «Ожившая картина»

Занятие «Драгоценности» – наши чувства в звуке и цвете»

Занятие нацелено на углубление представлений школьников о средствах художественной выразительности на примерах экспериментов в области синтеза искусств в художественной практике начала XX века.

В начале занятия педагог в краткой беседе знакомит детей с яркими высказываниями художников и музыкантов начала XX века о выразительных возможностях цвета и его связи с характером движения и звучания: зачитывает высказывания В. Кандинского из его работы «Теория цвета» об активности цвета и синтезе искусств, демонстрирует небольшие видеоролики с фрагментами цветомузыки А. Скрябина, супрематического театра К. Малевича, балета «Драгоценности» Дж. Баланчина.

Далее детям предлагается выбрать свой любимый цвет и «оживить» его, представить в виде движения, воплощающего связанную с ним эмоцию. Выбрав цвет, каждый школьник создает себе «сценический костюм» из доступных материалов (кусочки ткани, цветная бумага), обдумывает, какую эмоцию и какими движениями будет выражать «от имени» этого цвета. Цвет должен «ожить» и двигаться с той активностью, как представляется школьнику (например, активный желтый – цвет радости, насыщенный красный – цвет праздника, торжества, светлые оттенки синего – цвет задумчивой печали и т. п.)

Педагог подбирает фрагменты разных по эмоциональному строю музыкальных произведений, а затем, включает их по очереди. Детям предлагается внимательно слушать и двигаться только под ту музыку, которая соответствует эмоциональной активности выбранного им цвета.

В завершении детям предлагается «оживить» цвета на картине «...» – создать театрализованное действие, коллективно обсудив общий рисунок движений, действия каждого цвета в соответствии с его ролью в картине, а также наиболее подходящее из прослушанных музыкальных фрагментов звуковое сопровождение.



Импровизации детей на тему «Живой цвет»



Фрагмент из балета Дж. Баланчина «Драгоценности» (изумруды)



Фрагмент из балета Дж. Баланчина «Драгоценности» (рубины)



Фрагмент из балета Г. Мацквичуса «Желтый звук» на музыку А. Шнитке



В. Кандинский Композиция № 13

Занятие «Два гения: разговор через века»

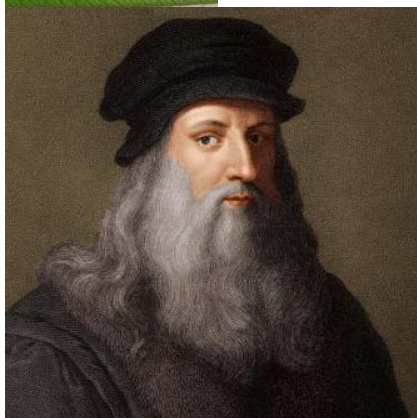
Занятие проводится в форме ролевой игры. При подготовке и проведении игры предлагается следующий план:

1. В совместной беседе с детьми выбираются два, уже знакомых им по работам, великих художника. Рассматриваются их автопортреты и их портреты, написанные другими художниками, читаются высказывания современников о них: об их внешности, характере, взглядах на жизнь. Дети рассуждают о том, как характеры этих личностей, их мысли и чувства проявлялись в их творчестве.

2. Выбираются два школьника, которые могли бы создать театрализованные образы художников (дети сами назначают своих товарищей на роли, находя некоторые соответствия в чертах их характера или манерах поведения выбранным героям). Участники разделяются на две команды, каждая из которых собирает дополнительный материал об одном из художников (его работы, автопортреты, данные его биографии, высказывания о нем современников и пр.), создает образ представителей этой эпохи – подбирает атрибуты костюмов, элементы причесок и т. д.

3. Участники команд разыгрывают импровизированные диалоги в соответствии с выбранными ролями: как могли бы два художника отстаивать свою точку зрения, если бы встретились друг с другом, как могли бы поддержать мнение художников по выбранной проблеме поклонники их творчества, посетители их выставок, какие критические замечания высказали бы критики и пр.

Маски, подготовленные детьми к проведению ролевой игры:



Л. да Винчи «Автопортрет»

В. ван Гог «Автопортрет»

Научное издание

**РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me